



**UNIVERSIDAD MICHOCANA DE SAN NICOLÁS DE  
HIDALGO**

**INSTITUTO DE INVESTIGACIONES HISTÓRICAS**



**MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE LA HISTORIA**

---

# **Desarrollando el pensamiento histórico: la minificción como herramienta**

La didáctica de la historia en el nivel bachillerato

**TESIS**

Que para obtener el grado de Maestra en Enseñanza de la Historia

Presenta:

**BÁRBARA GUADALUPE ABAROA MARTÍNEZ**

Director de tesis:

**DOCTOR EN HISTORIA**

**Francisco Javier Dosil Mancilla**

Morelia, Michoacán, México, febrero de 2015

## RESUMEN

El presente trabajo es una reflexión en torno a la enseñanza-aprendizaje de la historia en el nivel bachillerato y las posibilidades que puede ofrecer la educación institucionalizada a través de la revisión crítica del programa de estudio.

Explorando y aprovechando los cruces entre historia y literatura, se propone el texto literario, en su forma minificcional, como una herramienta para la creación de unidades didácticas que busquen favorecer el desarrollo del pensamiento histórico.

**PALABRAS CLAVE:** didáctica de la historia; literatura; minificción; pensamiento histórico; bachillerato.

## ABSTRACT

This research is a reflexion about the teaching-learning of history in the bachillerato level and the possibilities of the institutionalized education through the review of the curriculum.

Exploring and using the intersections between history and literature, the literary text is proposed, in its briefest form, as a tool for creating lesson plans that seek to encourage the historical thinking.

**KEY WORDS:** history didactics; literature; minificción; historical thinking; bachillerato.

A Javier.  
A mis compañeros, Maestros en  
Enseñanza de la Historia

## **AGRADECIMIENTOS**

A mis amigos por su confianza, paciencia y apoyo constante; a mis maestros que supieron ser los guías sin ir al frente sino a mi lado; a mis alumnos por ser los mejores maestros.

Y a mi familia, por todo.

Gracias.

## ÍNDICE

### DESARROLLANDO EL PENSAMIENTO HISTÓRICO: LA MINIFICCIÓN COMO HERRAMIENTA La didáctica de la historia en el nivel bachillerato

<b>PREFACIO.....</b>	<b>6</b>
----------------------	----------

#### **INTRODUCCIÓN: LA EDUCACIÓN INSTITUCIONALIZADA Y SUS POSIBILIDADES**

1. En torno al educar.....	8
2. En torno a la educación formal.....	11

#### **CAPÍTULO I: HISTORIA Y LITERATURA.....**

1. La historia como asignatura escolar.....	15
2. Historia y literatura.....	19
Uso de la lengua: intencionalidad (emisor-autor) y papel del lector (receptor)....	20
La narración como recurso ¿literario?.....	23
Las relaciones interdisciplinarias.....	25
3. La minificcción y su uso en la enseñanza.....	26
Rasgos de la minificcción como género.....	27
La minificcción como recurso didáctico .....	30

#### **CAPÍTULO II: LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EL NIVEL BACHILLERATO.....**

1. El programa de estudio de la Dirección General de Bachillerato: Historia de México I.....	35
Aspectos genéricos.....	35
Objetivos del programa de estudio de la Dirección General de Bachillerato.....	39
El campo disciplinar de Humanidades y Ciencias Sociales.....	40
Rol del docente.....	42
Competencias genéricas y disciplinares básicas .....	43
Bloque V: “Describe el proceso de Conquista de México”.....	44
Competencias a desarrollar (el estudiante).....	47
2. La literatura en la didáctica de la historia.....	52

#### **CAPÍTULO III: LA MINIFICCIÓN COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA.....**

1. Propuesta didáctica: La minificcción como herramienta para favorecer el desarrollo del pensamiento histórico.....	56
2. Unidad didáctica: La conquista de México.....	59

Organización de las secuencias.....	59
Desarrollo de las secuencias (actividades).....	60
3. Aplicación de la propuesta.....	64
<b>DISCUSIÓN.....</b>	<b>76</b>
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>77</b>
<b>REFORMULACIÓN.....</b>	<b>78</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>79</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>92</b>

“Todo está en la palabra”  
Pablo Neruda en *Confieso que he vivido*.

# **DESARROLLANDO EL PENSAMIENTO HISTÓRICO: LA MINIFICCIÓN COMO HERRAMIENTA**

La didáctica de la historia en el nivel bachillerato

## **PREFACIO**

Este trabajo de investigación en torno a la didáctica de la historia en el nivel bachillerato, que se presenta a manera de tesis para la obtención del grado de Maestra en Enseñanza de la Historia por la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, parte del propósito de realizar una propuesta basada en la minificción como herramienta para la enseñanza-aprendizaje de la historia en el nivel bachillerato.

El apartado introductorio lo constituyen los presupuestos teóricos (nociones) que sustentan la propuesta, y que a su vez conforman una visión educativa que orienta la reflexión en torno a sus posibilidades en el marco institucional. El grueso del trabajo se podría considerar dividido en dos partes: la primera constituida por los capítulos I y II (“Historia y Literatura”; “La enseñanza de la historia en el nivel bachillerato”), en la que se establecen los fundamentos que permiten el desarrollo de la propuesta didáctica (segunda parte) desarrollada en el capítulo III, en donde también se presenta una unidad didáctica y su aplicación a manera de intervención educativa.

Los objetivos particulares que se persiguen con la realización de este trabajo, y que se abordan en cada uno de los capítulos, son:

1. Justificar el uso de la literatura en la enseñanza de la historia a través de los rasgos que distinguen a la minificción.

2. Demostrar que las actividades de enseñanza-aprendizaje propuestas en el plan de estudio de la Dirección General de Bachillerato no se corresponden con los objetivos el mismo programa propone.
3. Presentar una propuesta y unidad didáctica que busque favorecer el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes, entendiéndose que éste no es una meta, sino un ejercicio constante; ya lo señala Robin George Collingwood: “en la historia, como en todas las cuestiones fundamentales, ninguna conquista es definitiva”.

# INTRODUCCIÓN

## LA EDUCACIÓN INSTITUCIONALIZADA Y SUS POSIBILIDADES

“nadie dice la palabra solo. Decirla significa decirla *para* los otros. Decirla significa necesariamente un *encuentro de los hombres*. Por eso, la verdadera educación es diálogo.”  
Julio Barreiro en *La educación como práctica de la libertad* (Paulo Freire)

### 1. EN TORNO AL EDUCAR

Aunque es innegable que los primeros cuestionamientos que dieron forma a este proyecto se relacionan de manera particular con la didáctica de la historia en el nivel bachillerato, la continua reflexión generada por la propia labor investigativa, motivó el surgimiento de otros que ya no sólo atañen a una práctica y a un campo de conocimiento particular sino a cuestiones más generales y, a su vez, más profundas, que bien pueden sintetizarse en la pregunta ¿qué significa educar?

Ante dicho cuestionamiento, conviene realizar de entrada ciertas precisiones. Al preguntarme con respecto al *educar* (no al *aprender*) pudiera suponerse que he colocado el acento en el *docente*, como si la responsabilidad de dicho acto recayera en este último (admitiendo así un sujeto en posición de superioridad con respecto al saber—esto es, como único agente “poseedor” del conocimiento— y a otro, por tanto, en una posición de ignorancia) y, pese a las tendencias pedagógicas contemporáneas marchando en sentido opuesto, es decir, colocando al alumno en el centro de los procesos educativos (piénsese en el constructivismo), he considerado, para el desarrollo del presente trabajo, una visión

educativa que recoge lo planteado por Paulo Freire, quien diluye la distinción “educador-educando<sup>1</sup>”:

Esto significa:

- 1) que nadie educa a nadie;
- 2) que tampoco nadie se educa solo;
- 3) que los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo<sup>2</sup>.

Educación es así un acto conjunto, es *acompañar* (el educador es también educando, el educando es también educador<sup>3</sup>) pero, ¿cómo se vuelve esto una práctica tangible considerando el ámbito educativo institucional y, sobre todo (se educa) para qué?

Como alumna, y después como docente (en el sentido tradicional de los términos que aquí se busca evitar) bien pronto me di cuenta de la importancia que para mí tenía mi posición como sujeto pensante, es decir, como alguien capaz de construir un juicio (ante un fenómeno determinado) y compartirlo. La actitud crítica me parecía una *posesión*, como algo estático que se obtiene de una vez y para siempre, y no que se va desarrollando de forma continua; pensaba, además, que era el deber del profesor favorecerla, por lo que luego, como docente, se convirtió en mi objetivo a través del ejercicio de las distintas asignaturas (en el campo de las humanidades) en las que desempeñaba mi práctica. Pero la crítica sin acción resulta estéril, tiene un efecto placebo sin el otro, quiero decir: para un *crítico* “el otro” es un receptor, un espectador incluso. De esta forma, sin darme cuenta, mi práctica se correspondía con la misma que buscaba evitar: un diálogo entre sordos, donde se buscaba imponer más que comunicar. Así, según lo referido por Freire:

---

<sup>1</sup>Señalado por Julio Barreiro en Paulo Freire (1997) *La educación como práctica de la libertad*: “(...) al no superar la contradicción educador-educando, por el contrario, al acentuarla, no puede servir a no ser a la domesticación del hombre.” Pag. 28.

<sup>2</sup>Señalado por Julio Barreiro en Paulo Freire (1997) *La educación como práctica de la libertad*. Pag. 29.

<sup>3</sup> “a) no más un educador del educando; no más un educando del educador;  
b) sino un educador-educando con un educando-educador.”

Señalado por Julio Barreiro en Paulo Freire (1997) *La educación como práctica de la libertad*. Pag. 29.

“(…) la educación se transforma en un acto de depositar en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita.

En vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente (…)”<sup>4</sup>.

Hay una especie de satisfacción intelectual, la ilusión— al compartir un punto de vista—de *transformar*, pero dicha transformación sólo puede realizarse a través de la *acción* que parte del verdadero *diálogo*, es decir, de un acto *recíproco*.

Es en este orden de ideas en el que se inserta el presente trabajo, una propuesta didáctica que responde a inquietudes personales con respecto a la educación y a mi propia práctica como docente y que, a su vez, busca contribuir a la reflexión en torno a la historia que como asignatura escolar tiene un papel privilegiado, frente a otras disciplinas, en el favorecimiento de la “liberación colectiva” del hombre, es decir, en su *humanización*<sup>5</sup>. De esta forma se retoma, para el desarrollo de la propuesta, un modelo de escuela crítica o comunicativa, que “(…) propone llegar a una racionalidad basada en la autocomprensión, de manera que la persona sea consciente de lo que piensa y sea también consciente de que su pensamiento está condicionado (…). Esta consciencia de las limitaciones del propio pensamiento hace necesario el diálogo para contrastar la visión personal con el conocimiento de los demás a quienes se reconoce su autenticidad y también sus limitaciones.”<sup>6</sup> Así, educar es enseñar a pensar a través de “un método activo, dialogal, crítico y de espíritu crítico<sup>7</sup>” pero, sobre todo, “(…) una actitud que no se detiene en el verbalismo, sino que exige la acción.”<sup>8</sup>

---

<sup>4</sup> Freire, Paulo. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Pag. 51-52

<sup>5</sup> *Pedagogía del oprimido; La educación como práctica de la libertad*.

<sup>6</sup> Benejam, Pilar. (1997) *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Pag. 43.

<sup>7</sup> Freire, Paulo. (1997) *La educación como práctica de la libertad*. Pag. 162.

<sup>8</sup> Freire, Paulo. (1997) *La educación como práctica de la libertad*. Pag. 30

## 2. EN TORNO A LA EDUCACIÓN FORMAL

Las concepciones de lo que significa enseñar y aprender, dentro del marco de la educación institucionalizada, se han visto matizadas por la noción de certidumbre; los objetivos educativos se han definido en torno a la transmisión y recepción de una serie de certezas, de productos de conocimiento, de saberes consumidos (consumados, procesados), y aún cuando se cuenta con las buenas intenciones de quienes presentan una visión distinta manifiesta a través de presupuestos teóricos, se corrobora en la práctica (al considerar las actividades de enseñanza-aprendizaje que se proponen) que se sigue contribuyendo a la mera transmisión y recepción de contenidos. Este es el caso que se observa en los programas de estudio<sup>9</sup>, en los que se presenta una visión donde se pretende “dejar de lado la memorización sin sentido de temas desarticulados y la adquisición de habilidades relativamente mecánicas”, lo que, sin embargo, sigue reflejándose en las actividades de enseñanza-aprendizaje que en el mismo programa se proponen: no se trata solamente de la inclusión de recursos distintos, como es el caso, por ejemplo, del uso de las “nuevas tecnologías” (como la entrega de tabletas electrónicas a los alumnos de quinto grado de primaria, que constituye parte de la Reforma Educativa que propone el Gobierno de la República y la SEP a través de la SEB<sup>10</sup>): lo relevante está en la forma en que estas herramientas son utilizadas.

La escuela, como espacio simbólico de la educación institucionalizada, a través de las prácticas centradas en “el predominio de la exposición verbal del profesor y el empleo

---

<sup>9</sup> Programas de estudio de la Dirección General de Bachillerato.

<sup>10</sup> Recuperado desde: <http://www.comunicacion.sep.gob.mx/index.php/comunicados/agosto-2014/649-comunicado-237-entregara-sep-tabletas-a-alumnos-de-quinto-grado-de-primaria-en-6-entidades>

del libro de texto como principal recurso material”<sup>11</sup>, promueven el distanciamiento entre el estudiante y su *realidad próxima*<sup>12</sup>, al considerar, en primera instancia, a la escuela misma como una realidad distinta a la del alumno<sup>13</sup>. Ante esta distinción, enmarcada por la estructura institucional<sup>14</sup> que convierte a la escuela en el espacio privilegiado de las actividades de enseñanza-aprendizaje, Maud Mannoni en *La educación imposible* introduce la noción de “institución estallada” como un espacio escolar que permite “(...) los hechos *insólitos* que surjan (hechos insólitos que se suelen, por el contrario, reprimir). En lugar de ofrecer la permanencia, el marco de la institución ofrece en el fondo de la permanencia *aberturas* hacia el exterior, brechas de todo tipo”<sup>15</sup>. Este trabajo nace del pleno convencimiento de las oportunidades de transformación que pueden gestarse en el aula a través del “estallido de la institución”, incluso desde los mismos programas de estudio<sup>16</sup>: en estos se indica que uno de sus objetivos es “proveer al educando de una cultura general que le permita interactuar con su entorno de manera activa, propositiva y crítica”<sup>17</sup>, lo que bien puede corresponderse con la vinculación del alumno con su realidad próxima. El problema reside, sin embargo (como ya se ha señalado), en que dicho objetivo es desplazado (reemplazado), al considerar las actividades de enseñanza-aprendizaje propuestas, por los contenidos temáticos. Esto resulta particularmente nocivo para la concepción de la historia, puesto que promueve una percepción cerrada del discurso historiográfico y ¿qué posibilidades puede ofrecer esta visión?

---

<sup>11</sup> Cañal, P & Porlan, R. (1987). “Investigando la realidad próxima: un modelo didáctico alternativo”. Pag. 89

<sup>12</sup> Cañal, P & Porlan, R. (1987). “Investigando la realidad próxima: un modelo didáctico alternativo”. Pag. 89

<sup>13</sup> Cañal, P & Porlan, R. (1987). “Investigando la realidad próxima: un modelo didáctico alternativo”. Pag. 89

<sup>14</sup> “La estructura de toda institución tiene como función la conservación de una experiencia (cultural, social, etc.), con la finalidad de reproducir la herencia recibida (...)”. Mannoni, Maud (1981) *La educación imposible*. Pag. 67

<sup>15</sup> Mannoni, Maud (1981) *La educación imposible*. Pag. 72

<sup>16</sup> Programas de estudio de la Dirección General de Bachillerato.

<sup>17</sup> Aunque queda por discutir el qué se entiende por cultura general y cómo ésta puede “proveerse” como si se tratara de un “bien” tangible y finito.

El texto literario, en contraposición al historiográfico, es percibido como un discurso abierto, lo que admite una aproximación distinta y, como herramienta, puede contribuir al favorecimiento de habilidades que permitan el ejercicio del pensamiento histórico, a la vez que tender puentes que contribuyan a la percepción del discurso historiográfico como una construcción del hombre. Enseñar y aprender historia es contribuir al desarrollo del pensar históricamente, que alude a un proceso, no a una posesión que se obtiene de una vez y para siempre (como si fuera algo estático, definitivo) sino que se ejercita de manera desorganizada<sup>18</sup> y continua. De esta forma se propone la minificción, que como forma de arte contemporáneo, propone una apertura que apunta, con su uso en la enseñanza, a una visión educativa (en ese sentido) *abierta*. La minificción, como género literario, encarna las nociones que configuran esta postura a través de “la provocación del Azar, de lo Indeterminado, de lo Probable, de lo Ambiguo, de lo Plurivalente (...)”<sup>19</sup>, que a su vez caracterizan una visión educativa que concreto en una propuesta didáctica articulada a través de la *teoría de la acción dialógica* sugerida por Paulo Freire, cuyos rasgos consideran, entre otros, la colaboración, la unión, la organización y la síntesis cultural a través de la palabra (el diálogo) entendido como “*Praxis* que es reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo”.<sup>20</sup>

Ante esto, considero importante destacar la contradicción que supondría la sujeción a un marco teórico en el contexto académico que se pretende “estallar”, por lo que enfatizo que las nociones referidas en el presente trabajo son aquellas que me permiten explicar y justificar una propuesta didáctica donde la minificción se sugiere precisamente como una forma de “estallar la institución”, a través de la asignatura escolar referida con el término

---

<sup>18</sup> Según lo señalado por Sebastián Plá (2005) *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*.

<sup>19</sup> Eco, Umberto. (1992) *Obra abierta*. Pag. 16

<sup>20</sup> Freire, Paulo. (1975) *Pedagogía del oprimido* Pag. 32 (en cursivas en el archivo).

*genérico* “historia”<sup>21</sup>, pero que no deben tomarse como definitivas, sobre todo pensando en los profesores que pudieran servirse de este trabajo y adecuarlo según fuera conveniente; de esta forma, se pretende que pueda funcionar a manera de manual, por lo que apunta a un fin práctico.

---

<sup>21</sup> Algunas precisiones en torno a dicho término se revisarán en el primer capítulo.

# CAPÍTULO I

## HISTORIA Y LITERATURA

“Para las esperanzas, siempre ávidas de certidumbres”.  
Julio Cortázar, en *Último Round*

Apartados como éste, generalmente se presentan como un compendio de *conceptos* que enmarcan una o varias teorías que, en ocasiones, terminan por limitar los espacios de participación del *otro* (el lector, en este caso); por mi parte, propongo que el sentido *abierto* al que apunta la visión de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia sea el mismo que impere en este trabajo, entendiéndose como *nociones* (en contraposición a “conceptos”, que dan un sentido definitorio y acabado) los referentes teóricos que utilizo para explicar y justificar mi propuesta, esto con el fin de permitir al lector sumarse a la reflexión en torno a la didáctica de la historia y al docente, en particular, encontrar los espacios para ajustar (agregar, suprimir) lo que considere pertinente en el desarrollo de su propia práctica.

### 1. LA HISTORIA COMO ASIGNATURA ESCOLAR

¿Qué significa enseñar y aprender historia? Para responder este cuestionamiento habría que elucidar, en principio, lo que se alude con el término que, en el marco de la educación institucionalizada, da nombre a distintas asignaturas: Pierre Vilar (1999) señala que “(...)

«historia» designa a la vez el conocimiento de una materia y la materia de este conocimiento<sup>22</sup>.” Con *materia*— según lo expresado por el citado autor— se alude al “conjunto de hechos pasados (de un) grupo humano”<sup>23</sup>, mientras que el *conocimiento* lo constituye el razonar ese pasado con el fin de actuar<sup>24</sup>.

Esta concepción dual del término se corresponde con lo señalado por R.G. Collingwood (1952) cuando distingue, al referir el objeto de la investigación histórica, entre *acontecimiento* y *acción*: partiendo de las dos dimensiones del acontecimiento (exterior e interior<sup>25</sup>) el autor refiere que la labor del historiador no es investigar “(...) meros acontecimientos (por mero acontecimiento quiero decir uno que sólo tiene exterior y no interior), sino acciones, y una acción es la unidad del exterior y el interior de un acontecimiento.”<sup>26</sup> De esta forma, aludiendo a lo señalado por Vilar, el acontecimiento se relaciona con la concepción de la historia como materia, mientras que lo entendido como acción refiere a la concepción del término como conocimiento, esto es, en palabras de Collingwood, el pensamiento que los acontecimientos expresan<sup>27</sup>. Así, la historia como *conocimiento* se manifiesta como una construcción de quienes la organizan a partir de la crítica y el análisis,<sup>28</sup> confiriéndole sentido través a de un lenguaje.

---

<sup>22</sup> Pag.17 (en cursivas en el original).

<sup>23</sup> Ídem.

<sup>24</sup> “Pero, entonces, ¿no está condenado a constatar? ¿Tiene, pues, prohibido razonar? Esta cuestión le preocupa legítimamente, puesto que constatar no es un oficio enaltecido, mientras que sí lo es el de entender, explicar, con el fin de poder actuar.” Pierre Vilar (1999). *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*. Pag.18

<sup>25</sup> “Por exterior del acontecimiento quiero decir todo lo que le pertenece y que se puede describir en términos de cuerpos y sus acontecimientos: el paso de César, acompañado de ciertos hombres, de cierto río llamado el Rubicón en determinada fecha (...). Por interior del acontecimiento quiero decir lo que de él sólo puede describirse en términos de pensamiento: el desafío por parte de César a la ley republicana o el choque de política constitucional entre él y sus asesinos.” Pierre Vilar (1999). *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*. Pag. 247.

<sup>26</sup> Pierre Vilar (1999). *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*. Pag. 247

<sup>27</sup> “(...) los acontecimientos de la historia nunca son meros fenómenos, nunca meros espectáculos para la contemplación, sino cosas que el historiador mira, pero no los mira, sino que mira a través de ellos, para discernir el pensamiento que contienen.” Pierre Vilar (1999). *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*. Pag. 248

<sup>28</sup> Según lo referido por Bloch, Marc. (2004). *Introducción a la historia*.

En el ámbito educativo institucional, dichas acepciones del término adquieren un sentido opuesto, dado que se toman por conocimientos históricos los contenidos temáticos, es decir, los acontecimientos, reflejando el ideal historiográfico positivista<sup>29</sup> que, luego de casi 200 años, se traduce en los fines y los medios de la enseñanza y aprendizaje de la historia, lo que a su vez explica las concepciones y prácticas de profesores y estudiantes que persisten hasta ahora<sup>30</sup>, aún cuando se piensan “superadas”: en el programa de estudio de la Dirección General de Bachillerato, cuya revisión crítica (capítulo II) se ha tomado como punto de partida para la presente propuesta (en el caso específico de la asignatura Historia de México I), se lee:

(...) la Educación Media Superior debe dejar de lado la memorización sin sentido de temas desarticulados y la adquisición de habilidades relativamente mecánicas, sino más bien promover el desarrollo de competencias susceptibles de ser empleadas en el contexto en el que se encuentren los estudiantes, que se manifiesten en la capacidad de resolución de problemas, procurando que en el aula exista una vinculación entre ésta y la vida cotidiana, incorporando los aspectos socioculturales y disciplinarios que les permitan a los egresados desarrollar competencias educativas.<sup>31</sup>

Sin embargo, al intentar corresponder dichas competencias<sup>32</sup> con las actividades de enseñanza-aprendizaje que se proponen en el mismo programa, encontramos que no es

---

<sup>29</sup> “Para los positivistas la historia era solo la sistematización y organización de los datos obtenidos en los documentos, por lo que la inclusión de aspectos interpretativos oscurecía e interfería el carácter “objetivo” que debía tener la historia para ellos.” En Granata, M. y Barale, C. (2001). “Problemas epistemológicos en el conocimiento social e histórico. Sus implicaciones para la enseñanza Fundamentos en Humanidades”. Pag. 63.

<sup>30</sup> “Desde el positivismo, la metodología didáctica sería simplemente una «tecnología» de la enseñanza, un conjunto de normas reguladoras de la acción educativa procedentes de los análisis teóricos que los docentes deberían limitarse a aplicar concienzudamente. Como aplicación de los descubrimientos de la investigación, enunciados en forma de principios generales y objetivos, de verdades universales, la metodología debe producir, en la enseñanza, necesariamente unos resultados predecibles.” En Lamóneda, M. (1998).

<sup>31</sup> Pag. 5

<sup>32</sup> En el sentido referido por Tobón (2010). *Aprendizaje y evaluación de competencias*: “conocimientos, habilidades y actitudes en forma articulada”. Pag. 6

posible, puesto que éstas siguen reflejando los fines mecánicos antes referidos, lo que sugiere, en síntesis, que los cambios reflejados en el enfoque educativo que se evidencia, no coinciden con la práctica sugerida. Esto también se hace evidente en los programas de estudio de los distintos niveles educativos (básico, medio y medio superior): tomando como ejemplo aquellos en los que se aborda la historia de México<sup>33</sup>, se observa que la complejidad que supondrían los distintos grados se traduce en sumar información en torno a los mismos contenidos, es decir, en torno a los acontecimientos (en el sentido antes referido), los que en su calidad de objetos de aprendizaje (contenidos temáticos), en la práctica son convertidos en objetivos a través de su mera transmisión y recepción, prevaleciendo así en la enseñanza y el aprendizaje de la historia una noción de certidumbre, puesto que los acontecimientos del pasado hacen referencia a una serie de certezas, y la actividad del estudiante es entonces, como la del oficio del historiador al que hace referencia Vilar en un sentido negativo, la de constatar dichos acontecimientos<sup>34</sup>. Frida Díaz Barriga (1998) lo refiere de esta manera:

Frecuentemente se incurre en lo que a nuestro juicio es un gran error: enseñar la historia sin clarificar su carácter interpretativo y sin distinguir su método del propio de otras ciencias. Esto propicia en gran medida que los alumnos conciban la historia como un conocimiento factual, que confundan las fuentes y formas de explicación histórica, la índole de la labor del historiador, y que, paradójicamente, las explicaciones que ofrecen sobre los hechos históricos y sociales sean personalistas, dejando de lado los aspectos causales de tipo estructural.<sup>35</sup>

---

<sup>33</sup> (SEP) Programas de Estudio de Primaria, Cuarto y Quinto Grado, Historia; (SEP) Programa de Estudio Tercer Grado, Historia; (SEP, Dirección General de Bachillerato) Programa de estudio Historia de México I, II semestre.

<sup>34</sup> “(el historiador) ¿Tiene, pues, prohibido razonar? Esta cuestión le preocupa legítimamente, puesto que constatar no es un oficio enaltecedor (...)” Pierre Vilar (1999) Pag. 18

<sup>35</sup> “Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el Bachillerato”. Pag. 3

El lenguaje propio de la historia (el “método” al que hace referencia Díaz Barriga, esto es, las formas particulares de la historia como disciplina, sus procedimientos y categorías) nos acerca al significado de la enseñanza y el aprendizaje de la historia: interiorizar su lenguaje particular, esto es, las formas en que estas visiones del pasado se construyen, para lo que se requiere del desarrollo de competencias específicas para que en este caso, los estudiantes “(...) se sitúen en su mundo, sepan interpretarlo desde su historicidad y quieran intervenir en él con conocimiento de causa, quieran ser protagonistas del devenir histórico”<sup>36</sup>. Y esto no puede ser favorecido mientras se conciba la enseñanza-aprendizaje de la historia como mera transmisión y recepción de contenidos.

Es interesante ver cómo esta visión pasiva de la enseñanza y el aprendizaje de la historia no ocurre con los planteamientos propuestos en las asignaturas que conforman otros campos de conocimiento, sobre todo el caso de las llamadas ciencias duras. Observemos el caso del segundo semestre de bachillerato<sup>37</sup>: mientras que los bloques temáticos que componen el programa de Matemáticas II son caracterizados a través de acciones que demandan del estudiante una participación activa (“utilizas”, “comprendes”, “resuelves”), el de Historia de México I aluden a un carácter pasivo y mecánico (“revisas”, “identificas”, “describes”). ¿Qué es aquello que propone la historia y que se busca evitar a través de un aprendizaje pasivo? Collingwood sugiere que el conocimiento de la historia es el conocimiento de uno mismo.

## 2. HISTORIA Y LITERATURA

---

<sup>36</sup> Pagés, Joan. (2004). *“Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores de historia”*. Pag. 3.

<sup>37</sup> Dirección General de Bachillerato.

En relación inmediata con lo anterior (lo aludido por Collingwood), abro este apartado compartiendo la perspectiva de Mauricio Tenorio con respecto a la literatura (poesía) y la historia como “dos procederes para conocer lo humano”. Ante dicha declaración, cabe preguntarse: ¿cuáles son los elementos que distinguen (diferencian) dichos procederes, y cuáles, por su parte, los acercan? En este caso, se consideran aquellos que justifican el uso del texto literario (la minificción) como herramienta para la enseñanza de la historia.

*Uso de la lengua: intencionalidad (emisor-autor) y papel del lector (receptor)*

La historia y la literatura, como discursos, se manifiestan a través de la lengua; el uso que se hace de ésta se corresponde, sin embargo, con la intencionalidad propia que configura por un lado al texto historiográfico y, por otro, al literario, lo que a su vez distingue el papel del lector, quien juega un papel casi opuesto ante cada uno. Dichas posturas (del lector) son las que se aprovechan con el uso de la minificción: la apertura que ésta sugiere, en la enseñanza de la historia, supondría un puente que permitiría un acercamiento distinto (más abierto, si cabe la expresión) al discurso historiográfico.

Roman Jakobson distingue seis funciones de la lengua<sup>38</sup>, según el papel que desempeñan en el proceso de comunicación. Según esta perspectiva, lo “literario” descansa en la *forma*, es decir, aluden a la lengua en su función poética:

Lo específico del lenguaje literario, lo que lo distinguía de otras formas de discurso era que “deformaba” el lenguaje ordinario en diversas formas. Sometido a la presión de los recursos literarios, el lenguaje literario se intensificaba, condensaba, retorció, comprimía, extendía, invertía. El lenguaje “se volvía extraño” y por eso mismo también el mundo cotidiano se convertía súbitamente en algo extraño, con lo que uno no está familiarizado<sup>39</sup>.

---

<sup>38</sup> Emotiva (emisor), apelativa (receptor), fática (canal), metalingüística (código), poética (mensaje), referencial (contexto).

<sup>39</sup> Eagleton, Terry. (1996). *Introducción a la teoría literaria*. Pag. 14

Aunque para los formalistas el uso “especial” del lenguaje<sup>40</sup> constituye *lo literario*, es importante enfatizar que dicha percepción no debe ser considerada como totalizante ni definitoria para distinguir el texto literario de otros: aunque sin duda es un elemento fundamental, los recursos que aluden a lo poético pueden ser utilizados en otros tipos de discurso, desde el publicitario hasta el académico. Consideremos el siguiente fragmento:

La justicia no tiene por qué sudar a mares, romperse la cabeza para distinguir lo verdadero de lo falso. En todo, se parte de un parti pris. El lógico, el escolástico, no tiene por qué analizar el alma y darse cuenta de las tonalidades por las que pasa, su complejidad, sus oposiciones interiores y sus combates. No necesita, como nosotros, explicarse el modo en que esta alma, de grado en grado, ha podido convertirse en mala. ¡Cómo reiría si pudiera comprender estas finezas, estos tanteas! ¡Cómo levantaría la cabeza entonces, y con qué gracia oscilarían las soberbias orejas que adornan su cráneo vacío!<sup>41</sup>

Hipérbole, elipsis, metáfora y repetición, son algunos de los recursos que pueden observarse en lo anterior y que, sin duda, le confieren al texto un carácter literario, pero ¿cuál es la intención del autor, historiador en este caso, al hacer uso de este tipo de lenguaje? ¿Qué propósito persigue con su obra?

Octavio Paz en *El arco y la lira*, al reflexionar acerca de las nociones de poesía y poema ejemplifica, a través de las figuras del poeta y el prosista, dos perspectivas que contraponen la postura que sugiere que el uso de recursos literarios en el discurso historiográfico no pasa de ser mero ornamento y que en nada afectan el contenido<sup>42</sup>:

En la prosa la palabra tiende a identificarse con uno de sus posibles significados, a expensas de los otros: al pan, pan; y al vino, vino. Esta operación es de carácter analítico y no se realiza sin violencia, ya que la palabra posee varios significados latentes, es una cierta potencialidad de direcciones y sentidos. El poeta, en cambio, jamás atenta contra la ambigüedad del vocablo. En el poema el lenguaje recobra su

---

<sup>40</sup> Considero importante enfatizar la diferencia entre lengua y lenguaje: en esta cita, con el término lenguaje se hace referencia a la lengua, es decir, a un sistema de comunicación verbal (idioma); el término lenguaje, sin embargo, hace referencia a cualquier forma de expresión o comunicación (organizado o no “el lenguaje de la naturaleza”). Así pues, la lengua es un lenguaje, como un lenguaje pueden ser los colores o los movimientos corporales.

<sup>41</sup> Michelet, Jules. (2000). *Historia del satanismo y la brujería*. Pag. 7

<sup>42</sup> Postura criticada por Hayden White (1992). *El contenido de la forma*. Pag. 59.

originalidad primera, mutilada por la reducción que le imponen prosa y habla cotidiana. La reconquista de su naturaleza es total y afecta a los valores sonoros y plásticos tanto como a los significativos.<sup>43</sup>

Así, el uso de recursos literarios en el discurso historiográfico transforma los contenidos puesto que los configura, los redimensiona: “En el lenguaje rutinario de todos los días, nuestras percepciones de la realidad y nuestras respuestas a ella se enrancian, se embotan o, como dirían los formalistas, se ‘automatizan’. La literatura, al obligarnos en forma impresionante a darnos cuenta del lenguaje, refresca esas respuestas habituales y hace más ‘perceptibles’ los objetos”<sup>44</sup>. Esto puede tomarse como ejemplo de cómo el uso del texto literario puede dar una luz nueva al discurso historiográfico al permitir múltiples visiones puesto que invita a cuestionarlo, a significarlo de maneras distintas. El uso especializado (literario) de la lengua “(...) puede no ser cambiar la información sobre su referente explícito, pero sí cambiar ciertamente el significado producido por él”<sup>45</sup>.

Si acordamos que el uso del lenguaje condiciona o transforma el contenido, y habiendo señalado que esto se corresponde con la intención del autor, sería pertinente preguntarnos qué distingue al historiador del literato. Quizá una de las primeras alusiones que se realizan, en un tono muy general, es la identificación de la literatura como arte y de la historia como ciencia. Esto nos llevaría a considerar, de entrada, procederes distintos: la investigación historiográfica se configura a través de un objeto de estudio, la creación literaria responde a una necesidad expresiva. Así, el texto literario, como arte, posee una dimensión recreativa<sup>46</sup> que el texto historiográfico no posee, pero que el uso del lenguaje, como ya hemos señalado, puede conferirle, aunque no sea ésta su finalidad. Sin embargo, al

---

<sup>43</sup> Paz, Octavio (1967). *El arco y la lira*. Pag.6

<sup>44</sup> Terry Eagleton. (1993). *Introducción a la teoría literaria*. Pag. 14

<sup>45</sup> Hayden White. (1992). *El contenido de la forma*. Pag. 59

<sup>46</sup> En este sentido aludo tanto a la experiencia estética como al mero entretenimiento.

señalar que el discurso historiográfico busca significar el pasado, ¿no podría relacionarse también con el papel del lector, es decir, con el significado que éste le confiera al mismo? Y de esta forma, ¿no podría un texto literario ser utilizado para significar el pasado?

Al suponerse que la historia como materia—es decir los datos, los hechos—son lo más relevante del discurso historiográfico, éste se tiende a percibir como un discurso cerrado, favorecido—en el caso de la educación institucionalizada—por el trabajo con los libros de texto, que se construyen como un compendio de acontecimientos sólo útiles para la transmisión y recepción memorística: ejemplo de cómo nuestras percepciones de la realidad, como señala Eagleton, son ‘automatizadas’. El texto literario, por su parte, se ve “beneficiado” por la noción de ficción, que favorece la libertad en las aproximaciones realizadas por el lector. Aunque no sean percibidos de la misma manera, tanto el texto literario como el texto historiográfico necesitan del lector para su realización<sup>47</sup>. Tanto el texto literario como el historiográfico son pues, en este sentido, *incompletos*, sólo que este último no es percibido así: de esta manera, se sugiere que la minificción pueda ser ese puente que cambie la perspectiva ante el texto historiográfico.

### *La narración como recurso ¿literario?*

La narrativa es un prototipo textual como lo son la descripción, el diálogo, la argumentación y la exposición, es decir, una forma de organizar un discurso. Si bien cada uno de éstos podría corresponderse con los distintos géneros literarios<sup>48</sup> (en tanto a la

---

<sup>47</sup> En el sentido trabajado por Umberto Eco. (1993). *Lector in fabula*: “Un texto, tal como aparece en su superficie (o manifestación) lingüística, representa una cadena de artificios expresivos que el destinatario debe actualizar. (...) En la medida en que debe ser actualizado, un texto está incompleto” Pag. 73

<sup>48</sup> La descripción con la lírica, la narrativa con la épica, el diálogo con el guion teatral, la argumentación con el ensayo. El prototipo expositivo podría corresponderse, por su parte, con los géneros periodísticos.

preponderancia que presentan en un texto particular), esto no significa que se consideren, en sí mismos, ‘literarios’: aunque la reflexión en torno a la configuración narrativa del discurso historiográfico ha sido entendida de esta manera, ciertamente desde perspectivas distintas en donde se aluden a nociones sí, literarias, desde mi punto de vista, esto no caracteriza a los textos historiográficos como literatura.

Ante la síntesis que propone Peter Burke con respecto a la narrativa y el análisis de estructuras como dos formas de historiar<sup>49</sup>, sugiere tres recursos que pueden resolver ciertos problemas en la construcción del discurso historiográfico de tipo narrativo: la multiplicidad de voces, la narración en primera persona (evidenciando el discurso historiográfico no como algo que ocurrió, sino como una perspectiva particular, y que hasta cierto punto, en algún caso, podría compararse con recursos metaliterarios en donde el narrador da cuenta de su propia actividad como tal) y por último, aquello que califica como “descripción densa”, en donde se consideran no solo los acontecimientos sino también las estructuras. Dichos recursos, en este caso sí, tomados de la literatura, y según lo acotado por Burke, pueden resolver algunos de los problemas planteados al historiador contemporáneo.

Paul Ricoeur, Michel de Certeau y Hayden White son tres de los autores más sobresalientes en torno a la narrativa y su uso en la construcción del discurso historiográfico quienes, a través del uso de categorías literarias y de recursos propios del discurso narrativo-literario, lo explican.

El uso de recursos propios de la literatura ha hecho desconfiar no a pocos, sin embargo, a no ser del uso de recursos experimentales como el flujo de conciencia (señalado

---

<sup>49</sup> Peter Burke (1996) “Historia de los acontecimientos y renacimiento de la narración” en *Formas de hacer historia*: Pag. 287-305

por Burke) el uso de la narración no debe ser considerado como un recurso literario en sí mismo, y menos en términos de ‘literariedad’.

### *Las relaciones interdisciplinarias*

Otro aspecto a considerar con respecto a los cruces entre la historia y la literatura, es cuando una se vuelve objeto de la otra:

“Bajo la apariencia de una conjunción fuerte, la dupla “historia y literatura” puede ser interpretada, por una parte, como alusión al problema de la historicidad de la literatura y por tanto de las posibilidades de construir una historia literaria (entonces la cuestión es de qué historia se trata o historia de qué es la historia de la literatura); por otra parte, el tema puede leerse como sugerencia a considerar los problemas del uso histórico de la literatura, con lo que las cuestiones quedan abiertas a los servicios que la literatura puede prestar a la historia. Finalmente, a mitad de camino entre ambas perspectivas, está la idea de que la literatura, como una de las dimensiones de lo simbólico en la vida social, tiene una historia que no es solo historia de textualidades, sino también de funciones y de instituciones. La literatura como fuente o la literatura como objeto (...)”<sup>50</sup>

- Historia de la literatura: el gran problema es lo que ya se ha venido refiriendo a lo largo de este trabajo, es decir, que ésta (la historia) termina siendo una cronología, y en este caso, una sucesión de obras y autores a través del tiempo y el espacio. Esto también sucede con otras disciplinas, lo que nos muestra un ejemplo de lo arraigado de esta idea en torno a la historia: “Tradicionalmente la enseñanza de la filosofía se ha convertido en un paseo cronológico por la historia de la filosofía deteniéndose en las grandes luminarias y obras canonizadas por la tradición”<sup>51</sup>. Si se busca que la enseñanza de la literatura y de la filosofía dejen de ser historia, es por lo que se entiende por ésta en el ámbito escolar.

---

<sup>50</sup> Beatriz Sarlo. (1990) “Literatura e historia” Pag.1

<sup>51</sup> Pantoja, Josefina. (2003). *Enseñar a filosofar contando cuentos*. Pag. 6

- La literatura como fuente historiográfica: se considera el valor del texto literario tiene, sobre todo para ciertos tipos de historiografía (historia cultural, historia de las mentalidades).
- La novela histórica o la historia novela: la primera, obra de ficción basada en personajes o acontecimientos reconocibles del pasado con base en fuentes historiográficas y que posee un valor literario; la segunda, por el contrario, tiene un valor sobre todo recreativo: quizá el temor de de ciertos historiadores ante el abuso de los recursos literarios en el discurso historiográfico-narrativo.

### 3. LA MINIFICCIÓN Y SU USO EN LA ENSEÑANZA

“Clasificar no es entender. Y menos aún comprender. Como todas las clasificaciones, las nomenclaturas son útiles de trabajo. Pero son instrumentos que resultan inservibles en cuanto se les quiere emplear para tareas más sutiles que la mera ordenación externa.”  
Octavio Paz, *El arco y la lira*.

*Minificción*<sup>52</sup>, *microrrelato*<sup>53</sup> y *minicuento*<sup>54</sup>, son algunos de los términos con los que distintos autores designan a una gran variedad de manifestaciones literarias cuyas características particulares permiten reconocerlos como parte de un conjunto: para atender a los fines perseguidos en este trabajo, propongo el uso del término *minificción* para la designación del género, y su caracterización a partir de los rasgos principales que propone David Lagmanovich<sup>55</sup>, los que a su vez (como se verá más adelante) justifican su uso en la enseñanza.

---

<sup>52</sup> Lauro Zavala.

<sup>53</sup> David Lagmanovich y Dolores Koch.

<sup>54</sup> Violeta Rojo.

<sup>55</sup> “El microrrelato hispánico: algunas reiteraciones”

## *Rasgos de la minificción como género*

1. Brevedad. Lauro Zavala en “El cuento ultracorto bajo el microscopio” realiza una clasificación donde, considerando el número de palabras, designa los textos minificcionales como (cuentos) *cortos* (de 1000 a 2000 palabras), *muy cortos* (de 200 a 1000) y *ultracortos* (de 1 a 200); por otra parte en “Seis problemas para la minificción, un género del tercer milenio” señala que “La minificción es la narrativa que cabe en el espacio de una página.” Violeta Rojo (2009) propone también como longitud máxima una página impresa, puesto que “(...) permite tener al alcance de la vista todo el texto y ver su principio y su fin de un solo vistazo. Esto acentúa la sensación de brevedad, ya que permite percibir la totalidad (...)”<sup>56</sup> Si bien dichas consideraciones funcionan a manera de guía para determinar la extensión que atañe a la brevedad que caracteriza dichas manifestaciones, resulta arbitrario y hasta cierto punto superficial si no se toman en consideración otros elementos, como la “intensidad del efecto, economía, condensación y rigor” que generan “unicidad de concepción y recepción” señalados por la misma autora. Por su parte, David Lagmanovich<sup>57</sup> alude al sentido de urgencia que evocan los textos minificcionales, a la vez que introduce la noción de *concisión* que no apunta, como la brevedad, a la extensión (que es determinada por un número de palabras o de páginas en específico) sino a la economía de medios, es decir, al uso de “las palabras justas y ninguna de las innecesarias”,

---

<sup>56</sup> Pag. 58.

<sup>57</sup> “El microrrelato hispánico: algunas reiteraciones”

caracterizando así la minificción como un tipo de texto en donde “no hay excipientes”, cualidad, dicho sea de paso, de todo texto referido como literatura más allá de su extensión, pero que en los textos minificcionales, por la brevedad que ostentan, se hace más evidente.

2. La narratividad. Mieke Bal en *Teoría de la narrativa*, define texto como “un todo finito y estructurado que se compone de signos lingüísticos” para apuntar que el narrativo, “es aquel en que un agente relate una narración”<sup>58</sup>.

Una narración alude, particularmente, a la acción: en las minificciones *ocurre* algo: dicha característica la distingue de otras formas literarias breves, como la sentencia, expresada a través de la enunciación.

El prototipo textual narrativo constituye, evidentemente, su medio natural. Sin embargo, textos minificcionales como “El emigrante”, de Luis Felipe Lomelí<sup>59</sup> en donde se utiliza el prototipo textual dialógico, la narración, ausente, es *sugerida* a través del diálogo. Otro tanto ocurre con “El dinosaurio” de Augusto Monterroso<sup>60</sup>, en torno al cual Violeta Rojo señala que “aparentemente no está ‘contando’ ninguna historia sino solamente registrando un hecho, una situación”; sin embargo, como en el caso del texto anterior, la historia se evoca de manera que exige la participación del lector para su realización.

3. La ficcionalidad. Considerando la alusión misma que se hace del género como una ficción breve, cabría primero la pregunta ¿qué es una ficción? El sentido generalizado del término alude a lo “falso” o en un sentido más preciso, a lo inventado; Mieke Bal, en la obra ya citada, la refiere como oposición a la realidad. Violeta Rojo, por su parte, señala que la ficcionalidad es aquello que confiere a una narración su carácter

---

<sup>58</sup> Pag. 13.

<sup>59</sup> Anexos, texto 1

<sup>60</sup> Anexos, texto 2

literario<sup>61</sup>, por lo que, en ese sentido, podría afirmarse que la ficcionalidad alude a todos aquellos recursos o herramientas cuyos fines apuntan a la función poética de la lengua; de igual forma, siguiendo con lo sugerido por Rojo, la ficcionalidad no puede entenderse desvinculada de la narratividad: baste como ejemplo el uso del término “ficciones” que hace Jorge Luis Borges al conferirle tal título a una obra que recoge textos *narrativos*, *literarios* y *ficcionales* (¿cuentos? ¿relatos?: ficciones) por lo que podría considerarse que dicho término refiere de igual forma a estas tres nociones.

De forma más amplia, Lauro Zavala considera ficción “(...) a toda verdad, es decir, a toda construcción de sentido en la medida en que pertenece a un contexto específico que la hace posible. En otras palabras (...) a todas las formas de la literatura (...)”<sup>62</sup> confiriendo nuevamente al término “ficcionalidad” su alusión a lo literario.

Dicho lo anterior, la minificción podría considerarse como un género que considera todo texto literario narrativo breve de carácter ficcional.

Así, dentro del género, distingo tres formas principales que surgen a partir de los rasgos ya señalados, en donde cada forma ilustra alguno de éstos en su manifestación predominante:

1. Minicuento o microcuento: como su nombre indica, posee las características propias del cuento *moderno* (a partir de Edgar Allan Poe, en donde se considera la “unidad de impresión y la existencia del final sorpresivo”<sup>63</sup>) que destacan la trama con la estructura *planteamiento-desarrollo-nudo-clímax-desenlace*, por lo que requieren, generalmente, de una extensión más amplia (considerando lo señalado en el rasgo “brevedad”), enfatizando

---

<sup>61</sup> Rojo, Violeta. (2009). *Breve manual (ampliado) para reconocer minicuentos*. Pag. 47

<sup>62</sup> Lauro Zavala (2007). *La ficción posmoderna como espacio fronterizo. Teoría y análisis de la narrativa en literatura y en cine hispanoamericanos*. Pag. 6

<sup>63</sup> Lauro Zavala (2007). *La ficción posmoderna como espacio fronterizo. Teoría y análisis de la narrativa en literatura y en cine hispanoamericanos* Pag. 75

los finales abiertos o inesperados. La característica que destaca es la ficcionalidad.

Ejemplos: “El eclipse”<sup>64</sup> y “Sinfonía concluida”<sup>65</sup> de Augusto Monterroso; “Continuidad de los parques”<sup>66</sup> de Julio Cortázar (anexos).

2. Minirrelato o microrrelato: en contraposición al cuento, sus elementos no enfatizan en su estructura un clímax: en algunos casos se podrían considerar meramente anecdóticos.

Lo más importante es la acción, por lo que el rasgo que sobresale es la narratividad.

Ejemplos: “Malas palabras”<sup>67</sup> y “La madre”<sup>68</sup> de Eduardo Galeano.

3. Minificción: la minificción como forma literaria, no como género, alude a los textos particularmente breves y que por tanto, suelen incurrir a un mayor número de recursos metaliterarios como la parodia o la ironía. Destacan por su brevedad. Como ejemplo los ya referidos: “El dinosaurio” de Augusto Monterroso (7 palabras) y “El emigrante” de Luis Felipe Lomelí (4 palabras). (Anexos).

### *La minificción como recurso didáctico*

Las posibilidades didácticas que ofrece la minificción recientemente han comenzado a ser estudiadas<sup>69</sup>: su “vocación pedagógica”<sup>70</sup> ha sido explorada predominantemente en el

ámbito de la literatura<sup>71</sup>; sin embargo, la mayoría de estos trabajos consisten en

observaciones generales, útiles para explicar y justificar su uso como herramienta didáctica

---

<sup>64</sup> Anexos, texto 3

<sup>65</sup> Anexos, texto 4

<sup>66</sup> Anexos, texto 5

<sup>67</sup> Anexos, texto 6

<sup>68</sup> Anexos, texto 7

<sup>69</sup> “La narración mínima como estrategia pedagógica máxima”, Luis Barrera; “De lo rotundo inapelable a la minuciosa ambigüedad: la microficción en el aula”, Raúl Brasca.

<sup>70</sup> Lauro Zavala (1999) “Breve y seductora: la minificción en la enseñanza de teoría literaria” Pag.1

<sup>71</sup> “La minificción como herramienta didáctica en la adquisición de la competencia literaria” Concepción Bados; “Recepción de los textos clásicos grecolatinos en el aula: la minificción como alternativa didáctica”, Lorena Berríos; “La minificción aplicada a la enseñanza de las literaturas hispánicas”, Gordana Matic; “Breve y seductora: la minificción en la enseñanza de teoría literaria”.

pero que no representan el trabajo “real” en el aula. La excepción es el trabajo realizado por Josefina Pantoja Meléndez, “Enseñar a filosofar contando cuentos”, el que destaco por considerar la práctica al proponer como ejemplo minificciones que podrían trabajarse en determinada temática en la asignatura de filosofía en el nivel bachillerato, así como sugerencias de actividades.

Los rasgos de la minificción como género, revisados en el apartado anterior, son los que en principio justifican su uso en la enseñanza. Su brevedad, que permite su lectura y análisis en el tiempo de una sesión; su carácter narrativo, que permite conectarlo con el texto historiográfico; y la ficcionalidad que ostenta, que favorece un acercamiento libre y por tal, una actitud crítica que puede trasladarse luego al discurso historiográfico.

Hay otros elementos, de naturaleza más específica, que hacen de la minificción una herramienta pertinente para su uso en la didáctica de la historia: la práctica, evidentemente, (el trabajo específico con un texto minificcional en el aula) se reserva para el último capítulo (unidad didáctica).

Lauro Zavala propone en “De la teoría literaria a la minificción posmoderna”<sup>72</sup> una serie de elementos que vale la pena considerar para el análisis de la minificción: si bien se relacionan con el análisis propiamente literario, algunos de éstos pueden resultar útiles como una guía para sacar el mayor provecho a los textos minificcionales:

1. Título.
2. Inicio.
3. Narrador.
4. Personajes.

---

<sup>72</sup> Pag. 2-3

5. Lenguaje.
6. Espacio
7. Tiempo
8. Género
9. Intertextualidad
10. Final

Destaco el elemento intertextual, pues es aquel que permite establecer la relación con el discurso historiográfico: las conexiones que un texto establece con otros cobran una relevancia muy particular en el caso de la minificción, puesto que dada la brevedad ostentada por ésta se requiere, en muchos casos, de dicho referente para ser completados, como puede observarse en el siguiente ejemplo:

“La búsqueda”

Edmundo Valadés

Esas sirenas enloquecidas que aúllan recorriendo la ciudad en busca de Ulises.

Conocer el episodio de la obra de Homero al que se alude es necesario para su interpretación; pero no se trata solo de señalarlo, sino de entender cómo funciona en la minificción la actualización del episodio, la forma en la que lo utiliza. ¿De cuántas formas permite interpretarse? Las sirenas son las de los autos policíacos, un Ulises del siglo XX-XXI que es un criminal; las sirenas son las de ambulancias que buscan a un Ulises ¿herido? y esa herida ¿es física, es emocional? ¿O las sirenas, esos seres de canto irresistible han seguido a Ulises hasta Ítaca?

Otro ejemplo que aprovecho, es el que ofrece el texto utilizado en la unidad didáctica: “El eclipse” de Augusto Monterroso. Aún sin el referente el texto puede ser comprendido y apreciado, sin embargo éste lo redimensiona: el guiño a Bartolomé de las

Casas en el personaje de Bartolomé Arrazola; las menciones a España y Carlos V; Aristóteles como representación de la cultura occidental; la selva de Guatemala; la sabiduría ancestral maya. El mismo título, que hace referencia al fenómeno en donde un cuerpo celeste se “interpone”, desde nuestra perspectiva, a otro, alude al encuentro de formas de explicarse el mundo, en donde una “triunfa” sobre otra, la desaparece. Un eclipse, así, es una metáfora del proceso de conquista, pero nos da una perspectiva diferente puesto que en este caso son los indígenas quienes se imponen al fraile, quien representa la conquista espiritual e intelectual.

Así, el texto permite al estudiante acercarse al texto de una manera distinta al proceso de conquista: puede cuestionarse con respecto a las acciones de los personajes (de ficción), se vuelve un acto más libre.

Dicho lo anterior es evidente que el elemento intertextual hace necesaria una participación mucho más activa del lector; la minificción se presenta como una sugerencia, como una invitación: en el caso de su uso en la enseñanza, promueve la participación de los alumnos a través de la reflexión. Incluso puede favorecer la creatividad de los estudiantes, puesto que las actualizaciones que debe realizar, pueden moverlo a escribir sus propias versiones. Por otra parte, dichas referencias, como en el caso del texto de Edmundo Valadés, pueden presentarse como invitaciones a la lectura de otros textos, lo que en el caso de la enseñanza de la historia (por ejemplo con el texto aludido de Monterroso) bien podría ser aprovechada para el paso del texto literario al historiográfico.

## CAPÍTULO II

### LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EL NIVEL BACHILLERATO

En los niveles básico, medio y medio superior, el programa de estudio supone el cimiento sobre el cual el profesor construye, o desde una perspectiva constructivista, donde éste *ofrece* los medios para que el alumno construya su propio conocimiento. En todo caso se traduce en la organización de las actividades a través de las cuáles el alumno desarrollará, a través de distintos contenidos temáticos, las llamadas competencias (según el enfoque presentado en los propios programas). Así, las actividades que el mismo programa sugiere, constituyen en muchos casos el desarrollo mismo del trabajo en el aula. Al revisar los concernientes a las asignaturas de historia de la Dirección General de Bachillerato, la primera pregunta que me planteé fue: ¿cómo es que las actividades de enseñanza-aprendizaje que se proponen en cada uno de los distintos bloques temáticos favorecen el desarrollo de determinadas competencias? ¿Cómo estas actividades permiten al individuo, retomando lo propuesto por Freire, favorecer su pleno desarrollo, es decir, operar su propia liberación? La respuesta es sencilla: no lo hacen. Las actividades hacen de los contenidos el único fin, cuando tendrían que ser el medio, y siendo así, ¿cómo es que el aprendizaje de ciertos contenidos se traduciría en el desarrollo de competencias?

En el presente capítulo, se presenta la revisión crítica del programa de la asignatura de Historia de México I de la Dirección General de Bachillerato, a partir de la cual fue

posible el desarrollo de una propuesta didáctica que permita replantear los objetivos que incluso el mismo programa sugiere.

Así mismo se retoman, de manera crítica, dos de los trabajos más relevantes en torno a la didáctica de la historia, que sugieren cruces entre ésta y la literatura.

## 1. EL PROGRAMA DE ESTUDIO DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE BACHILLERATO: HISTORIA DE MÉXICO I

### *Aspectos genéricos*

Luego de precisados los datos generales de la asignatura (semestre, tiempo asignado, campo disciplinar, etc.), se lee: “En este programa encontrará las competencias genéricas y disciplinares básicas a desarrollar en la asignatura de Historia de México I integrada en bloques de aprendizaje”.<sup>73</sup> Dicha declaración, repetida en los programas de cada asignatura, sienta las bases del enfoque educativo bajo el cual se desarrollan los mismos, esto es, el enfoque por competencias<sup>74</sup>. Después del índice encontramos la primera parte del programa, la cual es constituida por la fundamentación, donde se da cuenta, en primer término, de los principios básicos de la Reforma Integral de la Educación Media Superior, que la Dirección General de Bachilleratos incorpora a sus programas de estudios, y que pueden resumirse en los siguientes:

1. Fortalecer y consolidar la identidad de este nivel educativo,
2. Proporcionar una educación que permita establecer una relación entre la escuela el entorno, y
3. Facilitar el tránsito académico entre los subsistemas y las escuelas.

---

<sup>73</sup> Pag.2

<sup>74</sup> Término que se retomará más adelante y del cual se harán algunas consideraciones.

En cuando al primero de éstos, conviene preguntarnos: ¿de qué manera se busca fortalecer y consolidar la identidad de este nivel? ¿qué es lo que lo identifica y de qué forma éste se vería fortalecido? Podríamos inferir que ese fortalecimiento y consolidación se da a partir de los siguientes puntos, es decir, (primero) “proporcionando una educación que permita establecer una relación entre la escuela y el entorno”. Una cuestión importante que surge a partir de este supuesto, es la visión que sigue considerando a la escuela como algo distinto del entorno, tal y como lo señalan Cañan y Porlan en el artículo “Investigando la realidad próxima: un modelo didáctico alternativo”: “En el análisis crítico de la práctica escolar más frecuente, destacan, entre otros, dos rasgos. En primer lugar, el divorcio entre la escuela y la realidad próxima al alumno, definida ésta tanto por los componentes físico-naturales y culturales del entorno, como por los productos de la interiorización de las mismas por el alumno: creencias, tramas conceptuales, actitudes, valores, etc. En segundo término, se cita la presencia generalizada de un modelo didáctico, implícito o explícito, que orienta la enseñanza hacia el predominio de la exposición verbal del profesor y el empleo del libro de texto como principal recurso material.”<sup>75</sup> Así, la escuela constituirá una más de las barreras que esta misma pretende derribar. Continuando con la reflexión en torno a los principios básicos planteados en el programa según la Reforma Integral, aseverar que se busca “consolidar la identidad de este nivel” (medio superior) coloca el foco de atención en la institución misma y no en el alumno, quedando éste desplazado. En cuando al tercer punto, se entiende que se busca una educación homogeneizante. Lo que me parece importante destacar en esta parte, es que la perspectiva que se da del nivel bachillerato es que éste funciona sólo como tránsito, como simple peldaño necesario para acceder a un nivel superior: se trata entonces de una parte para completar un proceso, pero no un proceso

---

<sup>75</sup> Pag.89

completado en sí mismo. Y en este sentido podría entenderse que precisamente esa es la “identidad” de este nivel educativo a la que se hace referencia, es decir, el de ser un nivel cuya importancia radica preparar al alumno para el siguiente.

A continuación se señala que el principal eje para cumplir con estos propósitos es un marco curricular basado en un “enfoque por competencias” que permite “establecer en una unidad común los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que el egresado de bachillerato debe poseer”<sup>76</sup>. A continuación se desglosan brevemente los distintos tipos de competencias: genéricas, disciplinares básicas, disciplinares extendidas y las profesionales. Son las dos primeras las que aquí interesan, puesto que son las que se desarrollan en la asignatura abordada. Las genéricas son las que comparten todas las asignaturas; las disciplinares básicas las que se promueven en la asignatura en particular. Es aquí donde se define el concepto de competencia que perfila el enfoque educativo en el cual se basa el desarrollo del programa. Así, “competencia” se define como la “capacidad de movilizar recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones con buen juicio, a su debido tiempo, para definir y solucionar verdaderos problemas.” Aquí considero necesario realizar algunas precisiones. El término “competencias”, según lo señalado por Ángel Díaz Barriga en el artículo “El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?”, proviene de dos áreas completamente distintas, por un lado del campo de la lingüística y del otro el ámbito laboral. La primera acepción buscaba determinar las bases que permitirían el desarrollo de ciertos procesos para el estudio de dicha disciplina (Chomsky); la segunda la consideraba una estrategia que determinaba las etapas para el desarrollo de ciertas habilidades y destrezas que permitiera el desempeño dentro de un ámbito laboral de tipo técnico, lo cual, señala Díaz, se empleaba desde la década de los 50

---

<sup>76</sup> Pag.4

en Europa (presenta como ejemplo la preparación de técnicos automotrices). Como enfoque educativo, en México, siguiendo con Díaz Barriga, fue adoptado a finales de los ochenta por el Colegio Nacional de Formación Profesional (CONALEP), lo cual resulta coherente según lo señalado y dado el perfil de dicha institución educativa, que enfatiza las habilidades técnicas del estudiante para su inserción a un campo laboral específico. Esto sugiere que si ahora este enfoque se ha adoptado en los otros sistemas y niveles de educación, indica que en éstos también se busca perfilar al alumno para su inserción a un campo laboral, lo que se corresponde con uno de los objetivos que se plantean en el programa de la Dirección General de Bachillerato y que veremos más adelante. Por otra parte, lo que se enfatiza en el programa en cuanto al enfoque por competencias es lo que de hecho señala Díaz Barriga: por un lado, la necesidad de cambiar viejas prácticas educativas donde la información se transforme en una habilidad y ésta en una acción específica (lo que se retoma más adelante); por otro, que el enfoque por competencias responde más a una especie de necesidad de cambio e innovación, que no necesariamente se ve reflejado en la práctica. Y así hemos llegado al verdadero centro del problema: que las actividades de enseñanza-aprendizaje que se sugieren en el mismo programa se siguen quedando en la aprehensión de contenidos (transmisión de información), a pesar de esa noción de cambio que supuestamente implica el enfoque por competencias, como se indica en el mismo programa: “la Educación Media Superior debe dejar de lado la memorización sin sentido de temas desarticulados y la adquisición de habilidades relativamente mecánicas, sino más bien promover el desarrollo de competencias susceptibles de ser empleadas en el contexto en el que se encuentren los estudiantes, que se manifiesten en la capacidad de resolución de problemas, procurando que en el aula exista una vinculación entre ésta y la vida cotidiana, incorporando los aspectos socioculturales y disciplinarios que les permitan a los egresados

desarrollar competencias educativas.” Vale la pena enfatizar el que nuevamente es señalada esta diferenciación entre el aula y la vida cotidiana, como si el aula fuera un espacio aislado, visión que no sólo hace más amplia esa supuesta brecha. Por otra parte, se señala que las competencias son aquellas que permitirán “resolver problemas”, con lo cual se confirma esta necesidad de transformar contenidos en habilidades que conlleven a acciones específicas, como también lo señala Díaz Barriga en el artículo ya referido.

#### *Objetivos del programa de estudio de la Dirección General de Bachillerato*

1. Proveer al educando de una cultura general que le permita interactuar con su entorno de manera activa, propositiva y crítica (componente de formación básica);
2. Prepararlo para su ingreso y permanencia en la educación superior, a partir de sus inquietudes y aspiraciones profesionales (componente de formación propedéutica);
3. Promover su contacto con algún campo productivo real que le permita, si ese es su interés y necesidad, incorporarse al ámbito laboral (componente de formación para el trabajo).

El primero de estos objetivos bien puede corresponderse a la visión educativa de Freire y que busco encarnar a través del modelo de escuela transformadora. Sin embargo, considero importante destacar la banalización que se sugiere al considerar los contenidos de los programas de estudio como “cultura general”, puesto que no determina cuáles son los parámetros que permitieron la selección de dichos contenidos, los elementos que se destacan de los mismos, los tiempos que se le dedican a cada uno, etc., y que se consideran relevantes para “interactuar con el entorno de manera activa, propositiva y crítica”.

El siguiente de los objetivos refiere a lo ya señalado respecto a la “identidad” de este nivel educativo, y que le confiere un carácter inacabado: se buscan desarrollar las

competencias necesarias para el desarrollo de otras, que terminan siendo aquellas que se relacionan con la formación para el trabajo. Con esto, puede afirmarse que dicho objetivo se corresponde con el siguiente, a su vez que constituye con éste una contradicción, puesto que el alumno, al concluir el nivel medio superior, tendría que estar preparado para su inserción a un determinado campo laboral si no desea continuar con el nivel de estudios superior, lo que se corresponde con lo abordado respecto al término “competencias” en el sentido de su conexión con lo laboral. Así, en adelante se considerarán los últimos dos objetivos como uno solo, que se resume en preparar al alumno para su incursión al ámbito laboral.

*El campo disciplinar de Humanidades y Ciencias Sociales.*

El propósito del campo disciplinar al que pertenece la asignatura Historia de México I es “contribuir a la formación de ciudadanas y ciudadanos reflexivos y participativos, que puedan interpretar su entorno social y cultural de manera crítica, a la vez que puedan valorar prácticas distintas a las suyas en un marco de interculturalidad”. El papel de la historia como asignatura escolar, tradicionalmente se ha visto ligada a la necesidad de los Estados por legitimarse y a su vez por formar individuos que se reconozcan como parte de una Nación; así se observa que dicho papel sigue vigente. Por otra parte, el señalar el marco intercultural se corresponde al primer objetivo de los marcados en el programa, lo cual es relevante puesto que esto sigue enfatizándose en la siguiente parte: “Es preciso reconocer la interculturalidad y la perspectiva de género para fomentar el respeto a la diversidad y a la diferencia así como ahora, la convivencia armónica en el entorno social. La educación básica contribuye al desarrollo de competencias amplias para mejorar la

manera de vivir y convivir en una sociedad cada vez más compleja (...)”<sup>77</sup>. Señalo esta parte de forma particular puesto que se corresponde al enfoque educativo que busco desarrollar en mi propuesta didáctica, ya que no centra los propósitos de la educación en la inserción del alumno al ámbito laboral, lo que pareciera ser el principal propósito del programa de estudio según lo revisado hasta este momento. El problema sigue siendo, como veremos, que esto no se refleja en las actividades propuestas en los bloques temáticos. Esta parte termina concluyéndose que “Esto (lo anterior) exige considerar el papel de la adquisición de lo socialmente adquirido, la movilización de su acervo cultural y la capacidad de aprender permanentemente para contribuir a la formación de los individuos con una sólida formación social y cívica”<sup>78</sup>.

En el párrafo siguiente se hace mención de la ubicación de la asignatura en el plan de estudios, así como de las materias que le preceden y las competencias que éstas buscan desarrollar: “En el caso del bachillerato, la asignatura de Introducción a las Ciencias Sociales contribuyó a que la/ el estudiante identificara y aplicara de forma general las herramientas teórico-metodológicas de las Ciencias Sociales a situaciones o problemas concretos de manera integral, lo cual permitió a alumnas y alumnos describir el entorno social en que viven bajo el marco de la interculturalidad y la perspectiva de género”<sup>79</sup>. Esto significa que la asignatura precedente prepara al alumno para la asignatura presente, que a su vez lo prepara para la siguiente, confirmando nuevamente esta especie de callejón sin salida (o más bien corrobora que la única salida posible es la inserción al campo laboral).

En el párrafo que sigue, se enlistan a manera de ejemplo algunas de las competencias genéricas que en específico la asignatura Historia de México I favorece,

---

<sup>77</sup> Pag. 5

<sup>78</sup> Pag.6

<sup>79</sup> Ídem

manifestándose, según se indica: “cuando las alumnas y los alumnos avanzan en su desarrollo como individuos autodeterminados y cuidan de sí al enfrentar las dificultades que se les presentan y al resolver problemas; cuando son capaces de tomar decisiones de manera crítica; cuando expresan y comunican sus ideas respecto a la interrelación entre la ciencia, la tecnología, la sociedad y el ambiente en contextos históricos y sociales específicos; cuando analizan las relaciones entre dos o más variables de un proceso social para determinar o estimar su comportamiento y valoran las preconcepciones personales o comunes sobre diversos fenómenos a partir de evidencias científicas; cuando evalúan argumentos o eligen fuentes de información al analizar o resolver situaciones o problemas de su entorno; cuando aprenden de forma autónoma y revisan sus procesos de construcción del conocimiento social (metacognición) y los relacionan con su vida cotidiana; cuando mantienen una actitud proclive a la interculturalidad y respetuosa de la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales; finalmente, cuando trabajan en forma colaborativa al aportar puntos de vista distintos o proponer alternativas de solución a los problemas de su localidad, de su región o de su país (...)”<sup>80</sup>.

### *Rol del docente*

El rol del docente aparece cargado de responsabilidades explicitadas de forma general, especificando elementos tan dispares como diversos, pero evidentemente dignos de consideración. Destaco, en primer término, aquellos que se relacionan con el uso de las nuevas tecnologías, puesto que se les concede una relevancia importante: (el docente) “(...) propicia el desarrollo de un clima escolar adecuado, afectivo, que favorezca la confianza,

---

<sup>80</sup> Pag. 6

seguridad y autoestima del alumnado, motivándolo al proponer temas actuales y significativos que los lleven a usar las tecnologías de la Información y la Comunicación como un instrumento real de comunicación (...) ofrece alternativas de consulta, investigación y trabajo utilizando de manera eficiente las tecnologías de información y comunicación, incorpora diversos lenguajes y códigos (iconos, hipermedia y multimedia) para potenciar los aprendizajes del alumnado (...). También considero significativo señalar el énfasis que se hace nuevamente del enfoque por competencias, resaltando nuevamente su importancia en cuanto a su utilidad : “(...) despierta y mantiene el interés y deseo de aprender al establecer relaciones y aplicaciones de las competencias en su vida cotidiana, así como su aplicación y utilidad (...)” entre otros elementos como lo son el trabajo cooperativo, encarnado en el trabajo colectivo, el trabajo interdisciplinario, y las formas de evaluación que favorecen la la autoevaluación y la coevaluación.

#### *Competencias genéricas y disciplinares básicas*

Antes de que se enlisten las competencias referidas, se presenta un cuadro con las asignaturas relacionadas con la de Historia de México I por semestres, seguido por una relación de los bloques temáticos. Así, llegamos a la lista de las competencias genéricas “aquellas que todos los bachilleres deben estar en la capacidad de desempeñar, y les permitirán a los estudiantes comprender su entorno (local, regional, nacional o internacional) e influir en él, contar con herramientas básicas para continuar aprendiendo a lo largo de la vida, y practicar una convivencia adecuada en sus ámbitos social, profesional, familiar, etc., por lo anterior estas competencias construyen el Perfil del Egresado del

Sistema Nacional de Bachillerato”<sup>81</sup>. A continuación se presentan las competencias disciplinares básicas del campo de humanidades y ciencias sociales, en el que se señalan los bloques temáticos específicos en las que se irán desarrollando, por lo que no considero relevante detallar la lista, dado que se abordarán en el análisis del bloque V, que tomo para el desarrollo de mi unidad didáctica. De esta parte, destaco lo ambicioso que parece el número de competencias que buscan desarrollarse en el alumno, además de que se presentan con una especie de ligereza que sugiere que éstas se tratan de habilidades que se manifiestan casi por arte de magia en los estudiantes, una suerte de causa/efecto, representados por las actividades de enseñanza aprendizaje (causa) competencias (efecto); actividades que, como he venido comentado, difícilmente pueden llegar a contribuir al desarrollo de aquello que se sugiere en dichos listados.

*Bloque V: “Describe el proceso de Conquista de México”*

Una primera reflexión nace de inmediato sin considerar más elemento que los títulos con que se denominan los bloques temáticos. Éstos son dirigidos al alumno, apelando al uso de la segunda persona, configuración que sólo hace evidente el énfasis que pretende dársele, infiriéndose así que éste es considerado el elemento central del proceso educativo. De igual forma, el título hace referencia a una acción ejecutada a la vez (o a la par) del desarrollo mismo del bloque temático, pues el verbo (“describir”) está conjugado en presente. La acción de “describir”, por otra parte, sugiere que el estudiante dará cuenta de dicho proceso como algo acabado o preciso, es decir, se entiende que éste conocerá una serie de datos al respecto, lo que nos lleva a entender que el objetivo principal de dicho bloque está

---

<sup>81</sup> Pag. 10

enfocado al contenido. También considero interesante advertir que los verbos utilizados en los títulos de los demás bloques (“describes” el más, en 3 de 8 ) e “identificas” aluden a acciones similares ( aunque también se utiliza el verbo “explicas” en otros de los bloques) por lo que no se corresponden, al menos, con el primero de los objetivos del programa de estudio de la Dirección General de Bachilleratos, puesto que el describir o identificar, sin más, difícilmente contribuye a la interacción si no se dan actividades que permitan un seguimiento orientado en ese sentido. Por tanto se podría inferir, a partir de éstos, que las acciones (o *desempeños*, como son denominados en los bloques como veremos más adelante) que se aluden en los títulos tendrían que contribuir para que el estudiante alcance los objetivos generales. Considerando el bloque al que hacemos referencia (“Describe el proceso de Conquista de México”) cabría la pregunta: ¿cómo es que describir el proceso de conquista de México puede llevar al estudiante a, por ejemplo “interactuar con su entorno”? Por otro lado, el poseer determinados conocimientos de “cultura general” como se señala, bien puede decirse que preparan al estudiante para su ingreso a niveles superiores, pues muchos de estos conocimientos son demandados, por ejemplo, en exámenes de admisión, o bien constituyen los conocimientos generales para abordar otras temáticas en niveles superiores. Sin embargo, más allá de esto, ¿cuál es el objetivo de que el estudiante “almacene” cúmulos de información? ¿Realmente estos conocimientos logran que el individuo se incorpore a la vida laboral? Y entonces, incorporarse a la vida laboral ¿es, pues, el objetivo primordial de la educación?

Regresando a la visión que a partir del título se le da al desarrollo de los bloques temáticos en el programa de estudios de cada asignatura del Programa General de Bachilleratos, se concluye (y retomando todo lo anterior) que el estudiante es el elemento central del proceso educativo y que los contenidos son el objetivo primordial, lo cual

contradice el primero de los objetivos generales y a todo el enfoque educativo por competencias.

Continuando con el análisis del programa, lo primero que se despliega en cada bloque, luego de señalar el título y el tiempo asignado para el desarrollo de éste, son los “desempeños del estudiante al concluir el bloque” en cuya parte (y en adelante) vuelve a dirigirse al profesor de la asignatura, y donde se desglosan las acciones que se sintetizan, como hemos visto, en el mismo título. En este caso particular, los “Desempeños del estudiante al concluir el bloque” (bloque V) son:

(El estudiante)

1. Explica las causas económicas, políticas, sociales y culturales que influyeron para que los países europeos buscaran nuevas rutas comerciales y reflexiona sobre la influencia de la Iglesia en el reparto del nuevo mundo.
2. Describe las expediciones españolas al territorio que hoy ocupa México, analizando las acciones políticas y militares de los conquistadores.
3. Construye su opinión sobre los efectos socioculturales que tuvo la Conquista en el proceso de evangelización y mestizaje.

Y nuevamente surge la pregunta: ¿cómo es que estos desempeños permitirán al estudiante interactuar con su entorno de manera activa, propositiva y crítica? A partir de esto, puede inferirse, nuevamente, que estos desempeños aluden al segundo objetivo general (donde como ya he señalado se sintetizan los dos últimos, que aluden a la preparación del estudiante para su desempeño profesional) que indica que las distintas asignaturas contribuyen “a la preparación del estudiante para su ingreso a un nivel superior” que, como ya hemos visto, dirige nuevamente el enfoque de todo esfuerzo educativo a la aprehensión de determinados contenidos. Sin embargo, el último de los puntos bien podría contribuir al

ejercicio crítico que podría favorecer el primero de los objetivos generales, si es que esa opinión que el estudiante es capaz de construir, verdaderamente lo puede llevar a la acción (interacción con su entorno). Más allá de esto, considero que no tendría sentido el desarrollo de dichos desempeños en el estudiante: su importancia radicaría en que éstos se orienten al desarrollo de las “competencias” (que se enumeran más adelante).

Lo siguiente que se señala en el despliegue del bloque temático, son los objetos de aprendizaje. Estos son:

1. Descubrimiento de América.
2. Política colonialista de España y Portugal.
3. Etapas de la Conquista material y espiritual.

Éstos tendrían que funcionar como operadores para el desarrollo de las habilidades que permitan al estudiante cumplir con los objetivos generales, pero de estos, se ignora el que se considera para la propuesta didáctica que se propone, que es el primero de los mencionados.

### *Competencias a desarrollar*

El estudiante:

1. Identifica los sistemas y reglas o principios medulares que subyacen a una serie de fenómenos.
2. Reconoce los prejuicios propios, modifica sus puntos de vista al conocer nuevas evidencias, e integra nuevos conocimientos y perspectivas al acervo con que cuenta.
3. Aporta puntos de vista con apertura y considera los de otras personas de manera reflexiva.

4. Reconoce que la diversidad tiene lugar en un espacio democrático de igualdad de dignidad y derechos de todas las personas, y rechaza toda forma de discriminación.
5. Sitúa hechos históricos fundamentales que han tenido lugar en distintas épocas en México y el mundo, en relación con el presente.
6. Interpreta su realidad social a partir de los procesos históricos locales, nacionales e internacionales que la han configurado.
7. Valora las diferencias sociales, políticas, económicas, éticas, culturales y de género con las desigualdades que inducen.
8. Compara las características democráticas y autoritarias de diversos sistemas sociopolíticos.
9. Valora distintas prácticas sociales mediante el reconocimiento de sus significados dentro de un sistema cultural, con una actitud de respeto.

Éstas bien podrían sintetizarse en 3:

1. El estudiante es capaz de interpretar su realidad, (considerando 1, 5, y 6) ante la cual presentaría una:
2. Actitud crítica (considerando 1,2,3 y 8) siendo capaz de aportar un punto de vista que, a su vez, lo motiva a:
3. Respetar las distintas prácticas sociales (considerando 4, 7 y 9).

Las cuales se corresponden de forma adecuada al objetivo que considero relevante conseguir a través de las distintas asignaturas del nivel bachillerato. Sin embargo, nos encontramos de nuevo ante una falta de correspondencia al revisar las actividades de enseñanza-aprendizaje propuestas para tales efectos:

Actividades de enseñanza	Actividades de aprendizaje	Instrumentos de evaluación
Integrar equipos de trabajo para que realicen una investigación sobre los antecedentes del descubrimiento de América.	Investigar, por equipos cada uno de los antecedentes del descubrimiento de América. Posteriormente, deberán realizar una dramatización sobre ello ante el grupo.	Rúbrica para evaluar la presentación.
Solicitar la continuación del trabajo de investigación para incluir el proceso del descubrimiento de América, la Conquista y la colonización. Revisar la información incorporada. Apoyar el trabajo con mapas.	Indagar sobre los personajes que realizaron las primeras expediciones al territorio que hoy ocupa México y con los datos anteriores, elaborar una maqueta que represente esta etapa.	Portafolios de evidencias: Maqueta.
Organizar la exposición de los equipos sobre el proceso de descubrimiento del continente, conquista y colonización.	Explicar los tópicos investigados en una plenaria, utilizando los reportes y materiales elaborados.	Rúbrica para evaluar presentaciones orales.
Coordinar la elaboración de un periódico mural sobre las repercusiones de la conquista y colonización. Revisar los contenidos gráficos, textuales y conceptuales.	Colocar un Periódico mural con la participación de todos los integrantes de cada equipo, cuidando que sea equitativa la colaboración de los y las alumnas. En el presente se ejemplificarán las repercusiones de la Conquista y colonización en su comunidad. Como una muestra, se resaltarán las consecuencias (influencia) de la evangelización en las festividades religiosas, el mestizaje. Utilizar ilustraciones, fotografías, láminas, videos,	Guía de observación para evaluar el trabajo colaborativo del alumnado.

	entre otros.	
--	--------------	--

La pregunta que había lanzado queda, ante esto, sin responder (retomando: ¿cómo es que estas actividades permitirán al estudiante interactuar con su entorno de manera activa, propositiva y crítica?) Como puede constatarse en el apartado “Rol del docente” en éste recae la responsabilidad de dotar de sentido y continuidad dichas actividades que aparecen sólo a manera de sugerencias, puesto que no se detallan. Esto puede ser positivo por la libertad que puede ejercer el profesor; negativo si éste no realiza el seguimiento y las conexiones pertinentes. La peor puede ser que el educador ni siquiera llegue a cuestionarse esto. Aún con esto, considero que el programa tendría que ofrecer los elementos necesarios para realizar el seguimiento y las conexiones necesarias para el mejor aprovechamiento del trabajo en el aula.

Otro punto destacable es que las actividades de enseñanza-aprendizaje van demarcando los contenidos temáticos por orden cronológico, lo que da una idea lineal de lo histórico. Es decir: el estudiante entenderá que la historia es una serie de acontecimientos bien definidos, acabados e inamovibles.

Tomaré como ejemplo la primera actividad: se propone que los estudiantes investiguen los antecedentes del descubrimiento de América y con base en ello organicen una dramatización. No es que las actividades por sí mismas no contribuyan al desarrollo de las habilidades que se pretenden. El ejercicio de la investigación, por ejemplo, es una de las actividades más relevantes dentro de mi propuesta didáctica. Sin embargo, la clave está en el seguimiento de dichas actividades. Realizar la investigación y la consiguiente dramatización de lo que antecedió al proceso de conquista sólo puede dar como resultado la aprehensión de contenidos si no se realiza un apropiado seguimiento. Tampoco es el caso

de que con las actividades se esperen resultados de tipo causa-efecto, como ya he referido anteriormente. No es que se pretenda que cada actividad sea igual a una habilidad como si ésta fuera resultado de una realización única que la manifiesta de forma automática. El desarrollo de una habilidad, cualquiera que ésta sea, es el resultado de un proceso. Lo que destaco, en cuanto a las actividades que se sugieren, es que éstas se aparecen desarticuladas, sin un seguimiento que sugiera que son parte de un proceso que en su conjunto contribuirán al desarrollo de las competencias que se presentan. Con esto quiero decir que, además de que cada una de éstas sitúan los propósitos de aprendizaje en la aprehensión de contenidos, la única conexión que presentan entre ellas es la cronológica, y esto en tanto a los contenidos mismos, es decir, en tanto a la ubicación espacio temporal de hechos historiográficos específicos.

Con todo esto, me permito realizar las siguientes aseveraciones respecto a las actividades propuestas por el programa de estudio, a manera de conclusiones:

1. Una de las mayores deficiencias que presentan son la falta de elementos que permitan, tanto a profesores como alumnos, conectarlas de forma puntual con las competencias que pretender desarrollar, aún entendiendo que éstas forma parte de un proceso y no de un hecho automatizado.
2. Las actividades propuestas desplazan el objetivo del aprendizaje contradiciendo los objetivos planteados.
3. La desarticulación entre las actividades y el orden en que se presentan, abonan a crear una visión de lo histórico como un conjunto de hechos acabados e inamovibles, no susceptibles a una interpretación participativa.

Dicho esto, se entiende que la propuesta a presentar, busca atender de forma específica dichos puntos a través del desarrollo de la unidad didáctica.

## 2. LA LITERATURA EN LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA

Como se ha señalado en el primer capítulo, las posibilidades de la minificción como herramienta didáctica han comenzado a explorarse recientemente, y no se cuentan con antecedentes que sugieran su uso en la enseñanza y aprendizaje de la historia.

En lo que respecta a los cruces entre historia y literatura, los trabajos más relevantes tienen que ver con lo abordado por Ricoeur, Certeau y White (entre otros) en torno al papel de la narrativa en la construcción del discurso historiográfico. Así, destaco dos de las investigaciones que trabajan la narrativa en su enfoque didáctico, esto es, su papel en la enseñanza de la historia: *Aprender a pensar históricamente* y *Narrar y aprender historia*, de Sebastián Plá y Julia Salazar, respectivamente.

Tanto Plá como Salazar enfatizan que enseñar historia es favorecer el desarrollo del pensar históricamente. El primero, por su parte, explora las posibilidades de la escritura narrativa como explicación histórica y su función en el desarrollo del pensamiento histórico en los alumnos de nivel bachillerato.

Una de sus mayores aportaciones son las reflexiones que ofrece en torno a la noción de pensamiento histórico y de las estrategias que lo hacen posible. Sin embargo, me hace pensar en procedimientos casi mecánicos<sup>82</sup>, y aunque señala que “(...) el pensar históricamente no es un proceso estructurado en el que se requiere ir estableciendo estadios para avanzar progresivamente hacia una forma de pensamiento profesional, sino que se

---

<sup>82</sup> “No queda la menor duda de que la educación sistemática es fundamental para el desarrollo del pensar históricamente (y de cualquier disciplina) (...)” Pag. 129

desarrolla desorganizadamente, determinado por el uso de las nociones o categorías de análisis en prácticas específicas (...)”<sup>83</sup> también reconoce que “(...)requiere, en la mayoría de los casos, de una enseñanza sistemática para alcanzarse.”<sup>84</sup>.

Si bien la práctica constante de la escritura de la historia puede llegar a complejizar gradualmente las significaciones del pasado, como un músico que diariamente toca su instrumento y que sin duda irá perfeccionando su técnica (que por otra parte *siempre* puede ser mejorada) ¿qué hay de la *interpretación*, del *sentimiento*, digamos, de *eso* que distinguiría al ser humano del robot que no falla ni una sola nota? Con esto quiero decir: ¿cómo es que la continua práctica de las habilidades o estrategias del pensar históricamente —cuando, además, no se busca su profesionalización<sup>85</sup>— llevará al estudiante a transformarse y a su realidad, es decir, a la toma de decisiones y de acciones por el bien común? ¿Cómo es que una actitud crítica y reflexiva no lo llevará a ser sólo un “robot” capaz de realizar significaciones del pasado pero sin lograr situarse como sujeto de su propia historia?

Por otra parte es importante destacar, en el trabajo de Plá — además de su sólida base teórica— su práctica continua con los alumnos de bachillerato, que permite dar un seguimiento que evidencia, sí, avances en los procesos de construcción de significaciones del pasado de los estudiantes, en los que puede detallar las habilidades concretas que los alumnos son capaces de mostrar a través de sus textos. Sin embargo, la importancia que confiere al contexto escolar y personal de los estudiantes, —lado que queda “oculto” en el caso del historiador, como señala— se vuelve casi razón de análisis psicológico que sesga, desde mi punto de vista, el análisis de los textos construidos por los alumnos.

---

<sup>83</sup> Pag.110.

<sup>84</sup> Pag. 196

<sup>85</sup> Plá, Sebastián (2005): “(...) no es la intención formar historiadores, sino desarrollar un pensamiento complejo y veraz de análisis de la realidad, independientemente de la profesión que practiquen en el futuro.” Pag. 113

Por otra parte, aunque Plá hace evidente que la intención de la enseñanza de la historia no es volver a los estudiantes historiadores, se enfatiza que la complejidad alcanzada por los alumnos no es comparable a la del profesional, y aunque esto resulte obvio, hace pensar en los esfuerzos de éste como vagos y al mismo (al estudiante) como un simulador.

Para finalizar rescato, por su relevancia para el presente trabajo, una reflexión del autor con respecto a las posibilidades de la literatura, en este caso sí, de la literatura, en la enseñanza de la historia, al señalar que:

“(…) *La educación sentimental* de Flaubert puede narrarnos y explicarnos las características particulares de la vida burguesa de mediados del siglo XIX con ejemplos concretos, pero no es una narración que explique la burguesía dentro de conceptos más abstractos como pueden ser el desarrollo de la burguesía europea a través de los siglos o sus vínculos con los sistemas de producción. Es decir, la literatura es una extraordinaria fuente para concretizar lo abstracto de la narración histórica.”<sup>86</sup>

Julia Salazar Sotelo, por su parte, propone en *Narrar y aprender historia* a la narración, o de forma más específica, el contar historias (pues no es lo mismo) como herramienta o recurso para la enseñanza de la historia en el nivel básico. Ante esto dos problemas: primero, no se especifican si esas historias (aunque se intuyen las del primer tipo) serán historiográficas o literarias; segundo, presenta un enfoque centrado en el profesor como poseedor de conocimiento, puesto que es aquél quien “cuenta”: así, el alumno, adquiere un papel pasivo.

Aunque también Salazar ostenta una base teórica sólida, suele ser repetitiva, y al carecer de ejemplos (de la parte práctica) muchas de sus ideas quedan en el aire: no explica puntualmente en qué consistiría una clase o cómo se organizarían las narraciones.

---

<sup>86</sup> Pag.45

Una reflexión sin embargo, que considero sumamente interesante y útil a la presente investigación, es el apartado que la autora dedica a señalar el poder de la narrativa<sup>87</sup>, generado por la fascinación del ser humano por las historias de ficción, confiriendo así gran relevancia a la imaginación. Al explicar el entusiasmo (particularmente de los niños) por las historias de ficción, por los cuentos e incluso por las caricaturas, justifica el uso de historias para enseñar historia pero no aprovecha el recurso específico de la ficción, por lo que queda en entre dicho la efectividad del recurso que propone.

---

<sup>87</sup> “La imaginación y su poder en la enseñanza”

## CAPÍTULO III

### DESARROLLANDO EL PENSAMIENTO HISTÓRICO: LA MINIFICCIÓN COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA.

Este capítulo representa la práctica y culminación de las reflexiones presentadas en los capítulos anteriores; se espera que funcione a manera de manual para el profesor de bachillerato (o de otros niveles educativos). La primera parte constituye la propuesta didáctica que sugiere al texto literario, en su forma minificcional, como punto de partida o disparador para el desarrollo de actividades para el ejercicio del pensamiento histórico. En la segunda parte se presenta una unidad didáctica desarrollada a partir de la propuesta y su aplicación, a manera de intervención, en el Colegio de Bachilleres plantel 03 ubicado en la colonia “El Esterito” de la ciudad de La Paz, Baja California Sur.

#### 1. PROPUESTA DIDÁCTICA

Para el desarrollo de la propuesta, he partido de mi experiencia como docente y de mi trabajo con la minificción en el aula, en el caso particular de la asignatura “Apreciación del arte” que he impartido en diversas oportunidades (dos grupos de septiembre-diciembre 2011; dos grupos de enero-abril 2014 y un grupo de enero-abril del año en curso) en la Universidad Mundial (Campus La Paz, Baja California Sur). En los dos últimos ciclos, he trabajado con los estudiantes 5 minificciones (de tipo minirelato) de Eduardo Galeano para favorecer la reflexión en torno al sentido y las funciones del arte (objeto de estudio). Se conforman 5 equipos, cada uno de ellos realiza la lectura de una minificción (en los anexos 8 y 9 se incluyen dos de ellas) y se pide a los estudiantes que respondan a las siguientes

preguntas: ¿qué visión presenta del arte? Y ¿cuál es el sentido y función del arte que se evidencia? Las respuestas se comparten como pretexto para entablar un diálogo sobre aspectos relevantes con respecto al tema, del que se ha dado una breve introducción.

La presente propuesta recoge esta experiencia y la organiza de forma que pretende ser de utilidad para la elaboración de unidades didácticas. A continuación se presentan sus lineamientos o principios generales.

Los componentes fundamentales que articulan la propuesta son los siguientes:

- a) La **minificción** como **disparador** para el desarrollo de las actividades que conformarán las secuencias de la unidad didáctica. Éste constituirá el **eje** de la unidad didáctica.
- b) Actividades diseñadas a partir del ejercicio del trabajo de **investigación documental**.
- c) El **trabajo colaborativo** como **elemento fundamental**.
- d) La **autoevaluación** y **coevaluación** como **instrumentos** para **valorar resultados** a partir de los objetivos propuestos.

Las secuencias que conformarán la unidad didáctica se desarrollarán así conforme dichos componentes, que permitirán abordar los **objetos de estudio** (o contenidos de un bloque temático específico) a través de **conceptos clave** paradigmáticos según lo señalado por Pilar Benejam<sup>88</sup>, que se corresponderán con los contenidos específicos del tema a abordar (ejemplificado en la unidad didáctica).

Conceptos clave:

1. Identidad-Alteridad

---

<sup>88</sup> Benejam Pilar, & Pagés, Joan (1997) *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*.

2. Racionalidad-Irracionalidad
3. Continuidad-Cambio
4. Diferenciación
5. Conflicto de valores y creencias
6. Interrelación
7. Organización social

Las actividades serán organizadas a través de etapas que permiten un seguimiento gradual que se corresponde con distintos niveles de profundidad y complejidad.

**VISIÓN:** Se enunciará el tema y, partiendo de las ideas previas<sup>89</sup> de cada estudiante compartidas con el grupo, se realizará la lectura de una minificción<sup>90</sup>.

**ANÁLISIS:** profundización del tema a través del trabajo de investigación documental realizado en colaboración a través de los conceptos clave.

**CRÍTICA:** se buscará establecer un diálogo entre los estudiantes a través de las fuentes de información, favoreciendo la reflexión que permita un enlace con temas actuales relacionados con su entorno inmediato.

**CONSTRUCCIÓN:** Los grupos de trabajo realizarán un trabajo de síntesis y lo presentarán a sus compañeros. Se retomará la minificción con una actividad de cierre. Se llevarán a cabo actividades de autoevaluación y coevaluación a partir de los objetivos planteados. Cada estudiante escribirá un ensayo que muestre sus reflexiones en torno al tema.

---

<sup>89</sup> Esto se corresponde con las ideas de anclaje señaladas por David Ausubel en *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*.

<sup>90</sup> Correspondiente con lo que Ausubel refiere como “organizador previo”, es decir, aquel recurso pedagógico que funciona como enlace entre las ideas de anclaje (lo que el alumno sabe) y el conocimiento nuevo y que: “se presenta al estudiante antes de que éste se enfrente al material de aprendizaje propiamente dicho.” Pag. 42.

## 2. UNIDAD DIDÁCTICA

La siguiente unidad se articula a partir de secuencias didácticas, es decir, de actividades desarrolladas a partir de un contenido temático particular, a manera de ejemplo para el trabajo en el aula.

Programa de estudio: Dirección General de Bachillerato  
Asignatura: Historia de México I  
Bloque V: “Describe el proceso de Conquista de México”

### **El proceso de conquista de México a través de la minificción “El eclipse” de Augusto Monterroso**

#### *Organización de las secuencias*

#### Secuencia 1

##### VISIÓN

1. Presentación del tema “El proceso de Conquista de México”: conocimientos previos.
2. Lectura de “El Eclipse” de Augusto Monterroso: inicio de la reflexión.
3. Trabajo en equipo y organización de la investigación.

#### Secuencia 2

##### ANÁLISIS

4. Selección y trabajo con las de fuentes de información.

#### Secuencia 3

##### CRÍTICA

5. ¿Qué pienso al respecto?
6. La realidad próxima.

#### Secuencia 4

##### CONSTRUCCIÓN

7. Síntesis de lo aprendido.
8. Compartir.

9. Reflexión ¿qué pienso ahora respecto al tema?
10. Instrumentos de evaluación: coevaluación y autoevaluación.

### *Desarrollo de las secuencias (actividades)*

#### Secuencia 1

##### VISIÓN

1. Presentación del tema “El proceso de Conquista de México”: conocimientos previos.

ACTIVIDAD: los alumnos anotarán lo que conocen respecto a la conquista de México. Se realizará un cuadro en el pizarrón donde se recojan los conocimientos previos de todos los alumnos.

¿Consideras relevante conocer acerca del proceso de conquista de México? ¿por qué?

2. Lectura de de “El eclipse” de Augusto Monterroso: inicio de la reflexión.

ACTIVIDAD: Se proporcionará al alumno el texto referido, el cual será leído en voz alta por el profesor. Se realizará una segunda lectura donde se indicará a los alumnos que señalen cualquier elemento que consideren relevante destacar.

Cuestionamientos (participación oral, se anotan las respuestas en el pizarrón): ¿A qué periodo histórico hace referencia el cuento? ¿Qué visión tenía Fray Bartolomé acerca de los indígenas? ¿Piensas que esa pudo ser la visión de los conquistadores? ¿Piensas que visiones como la del fraile del cuento se siguen presentando en la actualidad? ¿Por quiénes y hacia quiénes? ¿Qué se demuestra al final del relato? ¿Cuáles piensas que son las razones que llevaron al fraile a actuar de esa manera?

ACTIVIDAD: Por parejas: Se le pedirá a los alumnos que se sitúen como los personajes principales del cuento (representados por el fraile y el indígena) y que respondan a los siguientes cuestionamientos: ¿cómo te hubieses presentado ante esa situación? ¿qué hubieras hecho? Reportar resultados y comentarlos.

### 3. Trabajo en equipo y organización de la investigación.

ACTIVIDAD: Diálogo respecto a las posibilidades temáticas que ofrece el texto para conocer el proceso de conquista.

Ejemplo: a partir de los personajes que intervienen y a los que se hace mención.

Fray Bartolomé → las órdenes religiosas en América, catolicismo, conquista espiritual, frailes cronistas, Bartolomé de las Casas.

Indígenas (mayas) → diferentes grupos indígenas, religión, conocimientos científicos y tecnológicos.

Carlos V → causas de la conquista, expediciones españolas, elementos políticos y económicos.

Aristóteles → tradición occidental, filosofía, elementos culturales.

¿Se te ocurre algún otro tema a partir de algún elemento mencionado en el texto u otros que no se relacione?

Conformación de equipos y acuerdos: cada equipo trabajará uno de los temas propuestos.

Siguiendo con el ejemplo propuesto:

Equipo 1: Fray Bartolomé de las Casas. Las órdenes religiosas en América. La religión.

Equipo 2: España y Carlos V: contexto.

Equipo 3: Grupos indígenas: religión y desarrollo tecnológicos. Los mayas

Equipo 4: Tradición de la cultura “universal” (occidental): Filosofía griega y Aristóteles

## Secuencia 2

## ANÁLISIS

### 4. Selección y trabajo con las fuentes de información.

**ACTIVIDAD:** Cada equipo reunirá bibliografía que pueda acercarlos a los temas propuestos. Se realizarán las siguientes preguntas: ¿Cómo realizar la selección de las fuentes? ¿Qué información se considera relevante? ¿Qué pienso con respecto a esa información? ¿Cuál es el papel de quien accede a dichas fuentes? ¿Las aceptas o de qué modo las cuestionas? El maestro propondrá algunos textos historiográficos (ejemplo: *Brevísima relación de la destrucción de las indias* de Bartolomé de las Casas, aprovechando el evidente nexo con el personaje del cuento.) Preguntas: ¿Cuál es la visión que se presenta en cada una de las fuentes? ¿Qué posibilidades nos brindan como acercamiento al pasado? ¿Por qué podríamos considerar importante el trabajo con diversas fuentes? ¿Cuál sería el problema de trabajar con una sola fuente?

## Secuencia 3

### CRÍTICA

### 5. ¿Qué pienso al respecto?

**ACTIVIDAD:** El alumno realizará una recopilación ordenada de la información en fichas de trabajo que incluyan comentarios críticos.

### 6. Relación con la actualidad.

¿Cómo se relacionan estos temas con nosotros? ¿Qué reflexión de relevancia actual y pertinente a mis intereses me proporciona el estudio del proceso de conquista?

¿Por qué es relevante conocer este proceso histórico?

ACTIVIDAD: Los alumnos reflexionarán respecto a qué situaciones en su realidad próxima pueden corresponderse con lo investigado a través del trabajo con conceptos clave y con la búsqueda de información que apoye sus reflexiones.

Ejemplos:

Equipo 1: Fray Bartolomé de las Casas. Las órdenes religiosas en América. La religión. →

Papel actual de las religiones. ¿Qué papel juega en nuestra vida la religión? **Concepto**

**clave: Conflicto de valores y creencias**

Equipo 2: España y Carlos V: contexto. → Relación de México con otros países.

**Concepto clave: Interrelación**

Equipo 3: Grupos indígenas: forma de vida, desarrollo tecnológico, costumbres, cosmovisión. Los mayas → Prácticas sociales actuales: religiones, tribus urbanas, etc.

**Concepto clave: Organización social**

Equipo 4: Tradición de la cultura “universal” (occidental): Filosofía griega y Aristóteles

→ ¿De dónde proviene lo que sabemos? ¿Cuáles son mis actividades de ocio? ¿internet, cine, comics, música, cómo se incorpora esto en nuestra vida? **Concepto clave:**

**diferenciación.**

Secuencia 4

CONSTRUCCIÓN

7. Síntesis de lo aprendido

ACTIVIDAD: Organizar presentación.

Cada equipo elegirá la forma de presentar y compartir el resultado de su investigación con sus compañeros considerando los conceptos clave el punto de partida para la organización de la información así como de sus reflexiones.

8. Compartir.

ACTIVIDAD: Presentaciones

9. ¿Qué pienso ahora respecto al tema?

ACTIVIDAD: Ensayo.

10. Instrumentos de evaluación: coevaluación y autoevaluación.

ACTIVIDAD: Relectura de “El eclipse” de Augusto Monterroso. Cuestionamientos para la autoevaluación: ¿Qué aprendí acerca de la Conquista de México respecto a mis conocimientos previos? ¿Qué puedo agregar a partir de las participaciones de los otros equipos? ¿Por qué consideras importante reflexionar acerca del proceso de conquista de México? ¿Por qué consideras importante reflexionar sobre la situación actual del país? ¿Es relevante esta reflexión?

Comentarios finales.

### 3. APLICACIÓN DE LA PROPUESTA

La unidad didáctica fue desarrollada con los alumnos del segundo semestre Grupo “B” del Colegio de Bachilleres (COBACH) plantel 03 ubicado en la colonia “El Esterito” en ciudad de La Paz, Baja California Sur, gracias a la amabilidad del Lic. Ramón Nuñez Márquez, director de dicho plantel, y del profesor responsable de la asignatura, el Mtro. Gonzalo Montaña.

Mis intervenciones fueron concebidas por el profesor como un reforzamiento (parte de su dinámica de clase) al finalizar el bloque temático preparado (V) que, según lo compartido por él y los estudiantes, se trabajó a través de exposiciones grupales, con intervenciones finales del profesor a manera de recapitulación (cierre).

Si bien la unidad didáctica propuesta fue la base para el trabajo en el aula, la experiencia directa con el grupo fue modificando muchos de mis planteamientos iniciales, por lo que las secuencias fueron adecuándose. Las observaciones que expliquen y justifiquen dichas adecuaciones se presentarán en los apartados que correspondan en cada oportunidad.

### Secuencia 1

#### VISIÓN

#### **Sesión 1**

1. Presentación del tema “El proceso de Conquista de México”: conocimientos previos.

#### ACTIVIDAD<sup>91</sup>:

Se les pidió a los alumnos:

- a) Responder a las siguientes preguntas de forma individual (por escrito):

¿Consideras relevante conocer acerca del proceso de conquista de México? ¿Por qué?

- b) Que anotaran tres ideas en torno al tema.

Resultado:

- a) El total de los alumnos respondieron que sí era relevante conocer acerca del proceso de Conquista de México, lo cual resulta obvio en una pregunta de este tipo, pero en cuyas razones no se reflexionan. Por otra parte, dicha respuesta está condicionada por esa necesidad inherente de complacer al profesor, obviando el hecho de que se “debe” responder que, efectivamente, es relevante

---

<sup>91</sup> Anexo 11: ejemplo de la actividad.

estudiar el proceso de conquista de México, sobre todo si se pregunta en el marco de la asignatura de Historia. Sin embargo, la cuestión fundamental en este caso era conocer las ideas previas (ideas de anclaje).

Algunos estudiantes sólo enfatizaron la importancia de conocer acerca del proceso de Conquista de México en redundancia. Ejemplo: ¿es importante...?

“Porque estás aprendiendo sobre la historia de México, sobre nuestra cultura, etc.”

“Sí, porque es muy importante saber la historia de México y por todo lo que pasó.”

“Porque aprendemos sobre cómo era México antes.”

“Sí porque fue muy importante la conquista de México”

Otros refieren que lo consideran interesante, aunque no especifican la razón:

“Porque en lo que llevo se me hace interesante.”

“Sí porque es muy interesante conocer sobre la cultura de antes, los conquistadores y nueva cultura que dejaron.”

Alguno lo consideró un deber:

“Sí, debemos conocer la historia sobre nuestro país.”

En general podría decirse que consideran que el proceso de conquista de México debe conocerse precisamente por su relevancia, lo cual, como he señalado, fue orientado por la pregunta. Pero al ser cuestionados por las razones de dicha relevancia, manifiestan que no hay una más allá del conocimiento en sí mismo.

Aquí también es importante hacer notar la premura en este tipo de actividades y que el estudiante sólo busca cumplir, esto es que se conforma con responder *cualquier cosa*, sin mediar un proceso de reflexión.

- b) Las ideas que expusieron en torno al proceso de conquista de México, fueron ante todo una relación de personajes, lugares, episodios y apreciaciones generales<sup>92</sup>. Ejemplos:

Personajes:

“Cortés se enamoró de una princesa azteca a la cual le decían “La Malinche”

Lugares:

“Tenochtitlán era muy importante”

Episodios:

“La noche triste”

“Cuauhtémoc fue el último emperador azteca y fue prisionero de Cortés después de 90 días de combate en el año de 1521”

Apreciaciones:

“Los reyes españoles ganaron riquezas”

## 2. Lectura de “El Eclipse” de Augusto Monterroso: inicio de la reflexión.

Les comenté que realizaríamos la lectura de una minicción, y que este tipo de textos refería a narraciones muy breves, refiriendo una que contaba con 7 palabras (“El

---

<sup>92</sup> Lo cual se corresponde con lo señalado por Ausubel, David. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento*: “(...) en la mayoría de los contextos de aprendizaje significativo, las ideas pertinentes ya existentes en la estructura cognitiva son demasiados generales y carecen de un grado suficientemente particular de pertinencia y de contenido para actuar con eficacia como ideas de anclaje para las ideas presentadas mediante el material de instrucción en cuestión. El organizador previo remedia esta dificultad desempeñando un papel mediador (...)” Pag. 40-41. Como ya se ha señalado, aquí se propone la minificción como dicho mediador.

dinosaurio”) y otra con 4 (“El emigrante”) y se mostraron muy interesados. Comenté que dichas minificciones las compartiría al final de la sesión.

ACTIVIDAD: Se proporcionó al alumno el texto referido, el cual fue leído en voz alta por una alumna que se ofreció a hacerlo, sin más instrucción que escucharlo. Realicé una segunda lectura, en la cual indiqué a los estudiantes que señalaran cualquier elemento que llamara su atención. Después se hicieron los siguientes cuestionamientos para participación oral: ¿A qué periodo histórico hace referencia el cuento? ¿Qué visión tenía Fray Bartolomé acerca de los indígenas? ¿Piensas que esa pudo ser la visión de los conquistadores? ¿Piensas que visiones como la del fraile del cuento se siguen presentando en la actualidad? ¿Por quiénes y hacia quiénes? ¿Qué se demuestra al final del relato? ¿Cuáles piensas que son las razones que llevaron al fraile a actuar de esa manera?

Se mostró en general una respuesta favorable en torno al cuento. Los alumnos señalaron la referencia al periodo de la Conquista, y sus comentarios estuvieron enfocados hacia la soberbia del fraile.

ACTIVIDAD: Dichos cuestionamientos dieron pie a la siguiente actividad:

Se pidió a la mitad del grupo que se situara como el fraile, y a la otra mitad que se situara como uno de los indígenas y que respondieran a los siguientes cuestionamientos: ¿cómo te hubieses presentado ante esa situación? ¿qué hubieras hecho?<sup>93</sup>

---

<sup>93</sup> Anexo 12 y 13: ejemplo de la actividad. En el caso del anexo 13, una de las alumnas redactó un cuento, el cual se muestra.

Fraile. Ejemplos:

“En el lugar del fraile Bartolomé yo trataría de hablar con los nativos, ayudarles y transmitirles los conocimientos que yo tengo y trataría de convencerlos para que no me mataran.”

“Yo cuando me agarraran les hubiera dicho que era un dios de otro país y que ahí había muchas riquezas y que si me dejaban libre les iba a dar.”

“Pues como se supone tengo muchos conocimientos de todo tipo, les hablaría en su dialecto y les diría que si no me matan les enseño todo lo que sé para que ellos sepan nuevas cosas y así yo poder sobrevivir con ellos.”

“Les hubiera dicho que su dios me mandó por una misión importante y si no me creían les inventaba otra cosa sobre religión.”

“Yo hablaría con ellos y no hubiera querido engañarlos.”

Indígena. Ejemplos:

“Lo hubiera capturado y lo pondría en una jaula y así hasta adquirir todos los conocimientos que él tenía y ya después de todo lo dejaría en la selva para que se uniera a nosotros y así ser más sabios.”

“Lo tendría amarrado hasta que me dijera cuáles son los planes que tenía y por qué motivo estaba solo.”

“Yo lo tendría preso hasta saber lo que quisiera y si me enterara que me mentía lo mataría o torturaría hasta que confiese todo.”

“Cuando lo viera lo tendría secuestrado y lo utilizaría para adquirir sus conocimientos.

Después de utilizarlo, lo usaría para mutilarlo y darle de comer a mis mascotas de sacrificio.”

### 3. Trabajo en equipo y organización de la investigación.

ACTIVIDAD: Posibilidades temáticas que ofrece el texto para conocer el proceso de conquista y organización por equipo.

- a) Se pidió a los alumnos que señalaran los personajes que aparecen y participan en el texto como actores (en decir que ejecutan acciones) y a los que se hace mención, y comenté las posibles posibilidades temáticas que pueden surgir de cada uno de ellos:

Fray Bartolomé → las órdenes religiosas en América, catolicismo, conquista espiritual, frailes cronistas, Bartolomé de las Casas.

Indígenas (mayas) → diferentes grupos indígenas, religión, conocimientos científicos y tecnológicos.

Carlos V → causas de la conquista, expediciones españolas, elementos políticos y económicos.

Aristóteles → tradición occidental, filosofía, elementos culturales.

La conformación de equipos se hizo de manera libre, así como la elección de los personajes según su interés:

Fray Bartolomé (1 equipo)

Indígenas (1 equipo)

Carlos V (2 equipos)

Aristóteles (2 equipos)

Según las posibilidades temáticas de cada uno, se les pidió que para la siguiente sesión llevaran información al respecto, indicando la fuente. Para finalizar, escribí las dos minificciones más breves en el pizarrón (ellos mismos me recordaron que lo hiciera).

## Secuencia 2

### ANÁLISIS

#### **Sesión 2**

##### 4. Selección y trabajo con las fuentes de información

Comprendí que no era necesario agregar contenidos. El tema de la Conquista de México se viene abordando desde el preescolar, pasando por el nivel básico y medio. “Complejizar” el proceso de conquista a medida que se va avanzando en los distintos grados académicos, parece que consiste, ante todo, en agregar más datos, más información. En la secuencia didáctica, yo proponía lecturas críticas de fragmentos, además de la información que ellos recabarán. Consideré de mayor provecho profundizar (reflexionar) en torno a las nociones que ya manejan al respecto, en lugar de llenarlos con más información, con más datos (objetos de aprendizaje). Decidí comenzar la segunda sesión profundizando las reflexiones de la sesión pasada.

Retomando la sesión anterior:

**ACTIVIDAD:** Pedí a los alumnos que conformaran un círculo. Retomamos la pregunta con la que iniciamos la sesión anterior: ¿Consideras relevante...?

En esta ocasión les pedí que reflexionaran en torno a lo que cada uno de ellos consideraba relevante o importante. Comenté que aquello que es relevante es aquello que “nos afecta” (entorno familiar, escuela, amigos, etc.) o aquello que se traduce en gustos o aficiones personales (por ejemplo: si me gustan los videojuegos, lo que considero

importante es tener determinada consola, etc.). Retomé la minificción “El dinosaurio”, refiriendo aquello que aparentemente no nos afecta, (algo que parece incierto y nebuloso, como las sensaciones en un sueño, como ese dinosaurio que hemos soñado) y que sin embargo se manifiesta al despertar, haciendo que dos realidades aparentemente distintas se entrecrucen en una sola, en una especie de continuidad. De esta forma, busqué explicarles a los estudiantes cómo solemos ver los procesos históricos como fenómenos completos y definitivos, terminados en un tiempo y espacio determinados, y que gracias a esta perspectiva, construimos una distancia espacial/temporal que no permite que veamos cómo nos afectan dichos fenómenos, sin ver que se tratan de procesos insertados en una continuidad y cuyos efectos no dejan de verse hasta nuestros días (ejemplo colonialismo). Señalé el caso de la lengua.

Retomamos también las ideas que señalaron en torno al tema de la Conquista. Destaqué que muchos de ellos habían referido a la búsqueda de bienes materiales como la motivación de Cortés para hacer el viaje hacia estas tierras, a lo que cuestioné si no era la acumulación de bienes lo que cada uno de ellos buscaba al estudiar. ¿Para qué estudian? Pregunté “Para hacer una carrera” respondieron algunos, otros “para conseguir un trabajo y poder mantener a mi futura familia”. Pregunté si acaso no era también la acumulación de bienes la que los movía, lo que mueve a las personas. Alguno de ellos comentó el asunto de la minería en Baja California Sur, varios opinaron al respecto. También se comentó la idea generalizada con respecto a Moctezuma confundiendo a Cortés con Quetzalcóatl. Los alumnos lo compararon con los partidos políticos. También señalé los personajes que retomaban (Cristóbal Colón, Hernán Cortés, La Malinche) y les sugerí que reflexionaran en torno al porqué consideraban importante conocer a dichos personajes.

Retomando: “El eclipse” Referí el cómo con la conquista se dio el encuentro de dos visiones distintas del mundo distinta, aludiendo como ejemplo la religión. Leí dos poemas de Nezahualcóyotl<sup>94</sup>. Les pedí que consideraran nuevamente sus respuestas a la pregunta ¿qué hubieras hecho en lugar del fraile/indígena? Algunos, los menos, no las cambiaron, los demás consideraron una solución distinta: en donde al principio era violencia, ahora propusieron diálogo. Dichos cambios no los veo con ingenuidad: nuevamente destaco el evidente problema de dar una respuesta esperada que piensan esperada por el profesor.

En cuanto a las fuentes de información que se les había pedido, les pedí que respondieran: ¿Qué visión presenta? ¿Quién lo dice, cómo y por qué? Sólo uno de los equipos llevó información. Así, se retomó nuevamente el texto de Monterroso ¿qué visión nos presenta del mundo indígena? ¿Qué visión nos presenta del mundo occidental?

### Secuencia 3

#### CRÍTICA/CONSTRUCCIÓN

#### **Sesión 3**

5. ¿Qué pienso al respecto?
6. Relación con la actualidad
7. Síntesis de lo aprendido

En este caso, dado que no se trabajó con fuentes de información, se introdujeron los conceptos clave “Conflicto de valores y creencias” y se pidió que realizaran un ensayo. Fue complicado realizar la conexión entre el tema, el texto de Monterroso y el concepto clave. Se sintió forzado y los alumnos no mostraron interés. Sin embargo, aún con las inquietudes que demostraron ante la actividad, algunos de los textos ensayísticos reflejaron que sí hubo

---

<sup>94</sup> Anexo, texto 10.

una conexión entre el tema, el concepto clave, y lograron relacionarlo con su realidad próxima.

Ejemplos:

-“Pues desde mi punto de vista Fray Bartolomé hizo lo que haría cualquiera en su posición pero aunque los indios aún no sabían nada y como los españoles se creían que ellos sí sabían todo es como en mi familia mis padres por ser los más grandes y los encargados creen que ya lo saben todo pero no, y mis hermanos son como los indios solo piensan en pelear y pelear, y pues mis amigos son como si fueran el fraile así pues bien truchas para que no nos hagan nada y pues la verdad es que mi vida cotidiana es como estar en la selva rodeado de muchos indios y me siento sin ayuda y sin poder salir de aquí.”

-“En el cuento vimos que hubo diferencias entre los indígenas y el fraile ya que los pobladores originarios de ese lugar tenían otra mentalidad sobre qué hacer si encontraras a una persona físicamente diferente perdida en la selva. Fray Bartolomé creía que podía engañarlos por el simple hecho de que los conquistadores tenían poder sobre ellos y estaban más avanzados en algunas cosas.

En el periodo de conquista se dio mucho la guerra indígenas contra indígenas, europeos contra indígenas y europeos contra europeos.

El racismo estuvo presente en las culturas antes y durante la conquista, por tener mayor edad, alguna enfermedad o solo porque eran seres inferiores.

Actualmente, aún se da el racismo en muchos lugares por los mismos factores, además por la actitud y la forma de vestir. Muchas personas siguen siendo esclavos de gente con ‘poder’ y los utilizan como si no fueran seres vivos.”

8. Compartir
9. ¿Qué pienso ahora respecto al tema?
10. Instrumentos de evaluación: coevaluación y autoevaluación

Dado que se trató de una intervención, no se pudieran cerrar las secuencias y no se tuvo la oportunidad de que los estudiantes compartieran y evaluaran su trabajo.

## DISCUSIÓN

¿Por qué y para qué la historia? ¿Qué añade la minificción a su enseñanza-aprendizaje? Como pudo observarse en las aportaciones de los estudiantes presentados en la aplicación de la unidad didáctica sugerida, la enseñanza-aprendizaje de la historia favorece el conocimiento de uno mismo sugerido por Collingwood: esta afirmación tan general puede ser causa de ansiedad o sugerir preguntas que la expliquen: ¿cómo es que la historia favorece el conocimiento de uno mismo? El desarrollo del pensar históricamente sugiere reflexiones que enlazan los contenidos temáticos y los conceptos clave a la realidad próxima del estudiante. Claro que tampoco debe caerse en la ingenuidad: debe reconocerse que la guía del profesor influye en las percepciones de los estudiantes, sin embargo, las reflexiones llegan a tocar fibras a los que no puede llegarse a través de otras asignaturas fuera del ámbito de las humanidades. La minificción, aludiendo nuevamente a lo señalado por Eagleton, nos obliga “(...) en forma impresionante a darnos cuenta del lenguaje, refresca esas respuestas habituales y hace más ‘perceptibles’ los objetos”<sup>95</sup> Ante el texto literario, el estudiante muestran un entusiasmo e interés que favorece la reflexión y facilita el establecimiento de relaciones con el contenido temático y los conceptos clave propuestos. Así mismo, la minificción facilita un equilibrio entre el papel del profesor y el del estudiante, tal y como sugiere Freire, cuando en otros enfoque educativos se siente a inclinar la balanza en uno o en otro sentido: la minificción favorece el diálogo, en donde cada opinión es importante, así, el profesor ya no es el poseedor de una serie de datos que debe transmitir. La idea es que las actitudes ante el texto literario puedan trasladarse al discurso historiográfico, permitiendo una visión distinta del mismo.

---

<sup>95</sup> Terry Eagleton. (1993). *Introducción a la teoría literaria*. Pag. 14

## CONCLUSIONES

Si bien los objetivos planteados fueron abordados puntualmente, considero necesario realizar las siguientes precisiones:

1. Los trabajos que estudian las relaciones entre historia y literatura enfocados en el uso de la narración para la estructuración del discurso histórico, poco tienen que ver con los elementos que justifican la minificción como herramienta para la enseñanza de la historia. El elemento fundamental en este sentido es el papel del lector, que asume una postura distinta ante un texto y otro y que, en todo caso, favorece al literario en tanto al favorecimiento de una actitud crítica y reflexiva.
2. El problema fundamental con los programas de estudio de las asignaturas del campo de humanidades, es que sugieren actividades de enseñanza-aprendizaje que no reflejan lo planteado en los objetivos del programa mismo.
3. Proponer la minificción como disparador para el desarrollo de actividades que favorezcan el desarrollo del pensamiento histórico, no significa que sea la única forma en que este recurso puede ser utilizado; tampoco que todos los bloques temáticos deban ser trabajados de esa manera: la propuesta que se ha expuesto apunta a las posibilidades que el texto literario (en el caso específico de la minificción) puede aportar a la didáctica de la historia. La intervención realizada es reflejo de una experiencia particular, que de ninguna manera deben tomarse como definitiva. Así mismo, el pensar históricamente no puede ser visto como un estadio definitivo, pues esto sólo lleva, nuevamente, a la concepción mecánica de los procesos de enseñanza- aprendizaje.

## REFORMULACIÓN

La minificción como herramienta para la enseñanza-aprendizaje ha sido planteada a manera de disparador para el desarrollo de unidades didácticas; sin embargo, después de la experiencia con la intervención realizada, considero que podría resultar más eficaz si se presenta a manera de organizador previo, según lo sugerido por Ausubel, en cada uno de los bloques temáticos, aunque no en todos se organicen las unidades didácticas alrededor de dicho recurso. Esto, evidentemente, requiere del contacto continuo con el grupo, por lo que no pudo plantearse en el caso de la experiencia que presento, sin embargo, hizo posible el detectar y atender a ciertas cuestiones que pueden ser replanteadas de forma distinta, sobre todo en lo que respecta a la unidad didáctica sugerida.

El trabajo en el aula evidentemente plantea situaciones que no son consideradas en una planeación, pero ésta debe considerarse como una guía, y no como una serie de preceptos que deben tomarse al pie de la letra. En mi contacto con el grupo, las actividades fueron modificándose y adecuándose, lo que se corresponde con lo planteado por Mannoni, y el enfoque educativo planteado desde la perspectiva sugerida por Freire y las nociones tomadas de Eco con respecto a la apertura de la obra que sugiere la minificción.

También debe ser considerado más a fondo el planteamiento de los conceptos clave, puesto que fue la parte que representó más problemática en el trabajo en el aula, y son un aspecto fundamental de la propuesta, puesto que considero que es a través de éstos que deben desarrollarse los contenidos temáticos.

## ANEXOS

1.

“El emigrante”

— ¿Olvida usted algo?

— Ojalá.

Lomelí, Luis Felipe. (2005). *Ella sigue de viaje*. México: Tusquets Editores

2.

“El dinosaurio”

Cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí.

Monterroso, Augusto. (1959). *Obras completas y otros cuentos*. México: UNAM

3.

“El eclipse”

Cuando fray Bartolomé Arrazola se sintió perdido aceptó que ya nada podría salvarlo. La selva poderosa de Guatemala lo había apesado, implacable y definitiva. Ante su ignorancia topográfica se sentó con tranquilidad a esperar la muerte. Quiso morir allí, sin ninguna esperanza, aislado, con el pensamiento fijo en la España distante, particularmente en el convento de los Abrojos, donde Carlos Quinto condescendiera una vez a bajar de su eminencia para decirle que confiaba en el celo religioso de su labor redentora.

Al despertar se encontró rodeado por un grupo de indígenas de rostro impassible que se disponían a sacrificarlo ante un altar, un altar que a Bartolomé le pareció como el lecho en que descansaría, al fin, de sus temores, de su destino, de sí mismo.

Tres años en el país le habían conferido un mediano dominio de las lenguas nativas. Intentó algo. Dijo algunas palabras que fueron comprendidas.

Entonces floreció en él una idea que tuvo por digna de su talento y de su cultura universal y de su arduo conocimiento de Aristóteles. Recordó que para ese día se esperaba un eclipse total de sol. Y dispuso, en lo más íntimo, valerse de aquel conocimiento para engañar a sus opresores y salvar la vida.

—Si me matáis —les dijo—puedo hacer que el sol se oscurezca en su altura.

Los indígenas lo miraron fijamente y Bartolomé sorprendió la incredulidad en sus ojos. Vio que se produjo un pequeño consejo, y esperó confiado, no sin cierto desdén.

Dos horas después el corazón de fray Bartolomé Arrazola chorreaba su sangre vehemente sobre la piedra de los sacrificios (brillante bajo la opaca luz de un sol eclipsado), mientras uno de los indígenas recitaba sin ninguna inflexión de voz, sin prisa, una por una, las infinitas fechas en que se producirían eclipses solares y lunares, que los astrónomos de la comunidad maya habían previsto y anotado en sus códices sin la valiosa ayuda de Aristóteles.

Monterroso, Augusto. (1959). Obras completas y otros cuentos. México: UNAM

4.

“Sinfonía concluida”

—Yo podría contar —terció el gordo atropelladamente— que hace tres años en Guatemala un viejito organista de una iglesia de barrio me refirió que por 1929 cuando le encargaron clasificar los papeles de música de La Merced se encontró de pronto unas hojas raras que intrigado se puso a estudiar con el cariño de siempre y que como las acotaciones estuvieran escritas en alemán le costó bastante darse cuenta de que se trataba de los dos movimientos

finales de la *Sinfonía inconclusa* así que ya podía yo imaginar su emoción al ver bien clara la firma de Schubert y que cuando muy agitado salió corriendo a la calle a comunicar a los demás su descubrimiento todos dijeron riéndose que se había vuelto loco y que si quería tomarles el pelo pero que como él dominaba su arte y sabía con certeza que los dos movimientos eran tan excelentes como los primeros no se arredró y antes bien juró consagrar el resto de su vida a obligarlos a confesar la validez del hallazgo por lo que de ahí en adelante se dedicó a ver metódicamente a cuanto músico existía en Guatemala con tan mal resultado que después de pelearse con la mayoría de ellos sin decir nada a nadie y mucho menos a su mujer vendió su casa para trasladarse a Europa y que una vez en Viena pues peor porque no iba a ir decían un *Leiermann* guatemalteco a enseñarles a localizar obras perdidas y mucho menos de Schubert cuyos especialistas llenaban la ciudad y que qué tenían que haber ido a hacer esos papeles tan lejos hasta que estando ya casi desesperado y sólo con el dinero del pasaje de regreso conoció a una familia de viejitos judíos que habían vivido en Buenos Aires y hablaban español los que lo atendieron muy bien y se pusieron nerviosísimos cuando tocaron como Dios les dio a entender en su piano en su viola y en su violín los dos movimientos y quienes finalmente cansados de examinar los papeles por todos lados y de olerlos y de mirarlos al trasluz por una ventana se vieron obligados a admitir primero en voz baja y después a gritos ¡son de Schubert son de Schubert! y se echaron a llorar con desconsuelo cada uno sobre el hombro del otro como si en lugar de haberlos recuperado los papeles se hubieran perdido en ese momento y que yo me asombrara de que todavía llorando si bien ya más calmados y luego de hablar aparte entre sí y en su idioma trataron de convencerlo frotándose las manos de que los movimientos a pesar de ser tan buenos no añadían nada al mérito de la sinfonía tal como ésta se hallaba y por el contrario podía decirse que se lo quitaban pues la gente se había

acostumbrado a la leyenda de que Schubert los rompió o no los intentó siquiera seguro de que jamás lograría superar o igualar la calidad de los dos primeros y que la gracia consistía en pensar si así son el *allegro* y el *andante* cómo serán el *scherzo* y el *allegro ma non troppo* y que si él respetaba y amaba de veras la memoria de Schubert lo más inteligente era que les permitiera guardar aquella música porque además de que se iba a entablar una polémica interminable el único que saldría perdiendo sería Schubert y que entonces convencido de que nunca conseguiría nada entre los filisteos ni menos aún con los admiradores de Schubert que eran peores se embarcó de vuelta a Guatemala y que durante la travesía una noche en tanto la luz de la luna daba de lleno sobre el espumoso costado del barco con la más profunda melancolía y harto de luchar con los malos y con los buenos tomó los manuscritos y los desgarró uno a uno y tiró los pedazos por la borda hasta no estar bien cierto de que ya nunca nadie los encontraría de nuevo al mismo tiempo —finalizó el gordo con cierto tono de afectada tristeza— que gruesas lágrimas quemaban sus mejillas y mientras pensaba con amargura que ni él ni su patria podrían reclamar la gloria de haber devuelto al mundo unas páginas que el mundo hubiera recibido con tanta alegría pero que el mundo con tanto sentido común rechazaba.

Monterroso, Augusto. (1959). Obras completas y otros cuentos. México: UNAM

5.

“Continuidad de los parques”

Había empezado a leer la novela unos días antes. La abandonó por negocios urgentes, volvió a abrirla cuando regresaba en tren a la finca; se dejaba interesar lentamente por la trama, por el dibujo de los personajes. Esa tarde, después de escribir una carta a su apoderado y discutir con el mayordomo una cuestión de aparcerías, volvió al libro en la

tranquilidad del estudio que miraba hacia el parque de los robles. Arrellanado en su sillón favorito, de espaldas a la puerta que lo hubiera molestado como una irritante posibilidad de intrusiones, dejó que su mano izquierda acariciara una y otra vez el terciopelo verde y se puso a leer los últimos capítulos. Su memoria retenía sin esfuerzo los nombres y las imágenes de los protagonistas; la ilusión novelesca lo ganó casi en seguida. Gozaba del placer casi perverso de irse desgajando línea a línea de lo que lo rodeaba, y sentir a la vez que su cabeza descansaba cómodamente en el terciopelo del alto respaldo, que los cigarrillos seguían al alcance de la mano, que más allá de los ventanales danzaba el aire del atardecer bajo los robles. Palabra a palabra, absorbido por la sórdida disyuntiva de los héroes, dejándose ir hacia las imágenes que se concertaban y adquirían color y movimiento, fue testigo del último encuentro en la cabaña del monte. Primero entraba la mujer, recelosa; ahora llegaba el amante, lastimada la cara por el chicotazo de una rama. Admirablemente restañaba ella la sangre con sus besos, pero él rechazaba las caricias, no había venido para repetir las ceremonias de una pasión secreta, protegida por un mundo de hojas secas y senderos furtivos. El puñal se entibiaba contra su pecho, y debajo latía la libertad agazapada. Un diálogo anhelante corría por las páginas como un arroyo de serpientes, y se sentía que todo estaba decidido desde siempre. Hasta esas caricias que enredaban el cuerpo del amante como queriendo retenerlo y disuadirlo, dibujaban abominablemente la figura de otro cuerpo que era necesario destruir. Nada había sido olvidado: coartadas, azares, posibles errores. A partir de esa hora cada instante tenía su empleo minuciosamente atribuido. El doble repaso despiadado se interrumpía apenas para que una mano acariciara una mejilla. Empezaba a anochecer.

Sin mirarse ya, atados rígidamente a la tarea que los esperaba, se separaron en la puerta de la cabaña. Ella debía seguir por la senda que iba al norte. Desde la senda opuesta él se volvió un instante para verla correr con el pelo suelto. Corrió a su vez, parapetándose en los árboles y los setos, hasta distinguir en la bruma malva del crepúsculo la alameda que llevaba a la casa. Los perros no debían ladrar, y no ladraron. El mayordomo no estaría a esa hora, y no estaba. Subió los tres peldaños del porche y entró. Desde la sangre galopando en sus oídos le llegaban las palabras de la mujer: primero una sala azul, después una galería, una escalera alfombrada. En lo alto, dos puertas. Nadie en la primera habitación, nadie en la segunda. La puerta del salón, y entonces el puñal en la mano, la luz de los ventanales, el alto respaldo de un sillón de terciopelo verde, la cabeza del hombre en el sillón leyendo una novela.

Cortazar, Julio. (2004). *Cuentos completos/1*. México: Alfaguara.

6.

“Malas palabras”

Ximena Dahm andaba muy nerviosa, porque aquella mañana iba a iniciar su vida en la escuela. Corriendo iba de un espejo al otro, por toda la casa; y en uno de esos ¡res y venires, tropezó con un bolso y cayó desparramada al piso. No lloró, pero se enojó:

—¿*Qué hace esta mierda acá?*

La madre educó:

—*Mijita, eso no se dice.*

Y Ximena, desde el piso, quiso saber:

—*Para qué existen, mamá, las palabras que no se dicen?*

Galeano, Eduardo. (2004). *Bocas del tiempo*. Buenos Aires: Catálogos

7.

“La madre”

Una zapatilla Adidas,

una carta de amor de firma ilegible, diez macetitas con flores de plástico, siete globos de colores,

un delineador de pestañas, un lápiz de labios,

un guante,

una gorra,

una vieja fotografía de Alan Ladd,

tres tortugas ninjas,

un libro de cuentos,

una maraca,

catorce broches de pelo

y unos cuantos autitos de juguete forman parte del botín de una gata que vive en el barrio de Avellaneda y roba en el vecindario.

Deslizándose por azoteas y cornisas, ella roba para su hijo, que es paralítico y vive rodeado de esas ofrendas mal habidas.

Galeano, Eduardo. (2004). *Bocas del tiempo*. Buenos Aires: Catálogos

8.

“Los juegos del tiempo”

Dizquedicen que había una vez dos amigos que estaban contemplando un cuadro. La pintura, obra de quién sabe quién, venía de China. Era un campo de flores en tiempo de cosecha.

Uno de los dos amigos, quién sabe por qué, tenía la vista clavada en una mujer, una de las muchas mujeres que en el cuadro recogían amapolas en sus canastas. Ella llevaba el pelo suelto, llovido sobre los hombros.

Por fin ella le devolvió la mirada, dejó caer su canasta, extendió los brazos y, quién sabe cómo, se lo llevó.

El se dejó ir hacia quién sabe dónde, y con esa mujer pasó las noches y los días, quién sabe cuántos, hasta que un ventarrón lo arrancó de allí y lo devolvió a la sala donde su amigo seguía plantado ante el cuadro.

Tan brevísima había sido aquella eternidad que el amigo ni se había dado cuenta de su ausencia. Y tampoco se había dado cuenta de que esa mujer, una de las muchas mujeres que en el cuadro recogían amapolas en sus canastas, llevaba, ahora, el pelo atado en la nuca.

Galeano, Eduardo. (2004). *Bocas del tiempo*. Buenos Aires: Catálogos

9.

“Para la cátedra de historia del arte”

En las profundidades de una cueva del río Pinturas, un cazador estampó en la piedra su mano roja de sangre. Él dejó su mano ahí, en alguna tregua entre la urgencia de matar y el pánico de morir. Y algún tiempo después, otro cazador imprimió junto a esa mano su propia mano negra de tizne. Y luego otros cazadores fueron dejando en la piedra las huellas

de sus manos empapadas en colores que venían de la sangre y de las cenizas, de la tierra, de las flores. Trece mil años después, cerquita del río Pinturas, en la ciudad de Perito Moreno, alguien escribe en una pared: “Yo estuve aquí”.

Galeano, Eduardo. (1997, 10 de agosto). *La Jornada*.

10.

a)

Yo Nezahualtcoyotl lo pregunto:

¿Acaso de veras se vive con raíz en la tierra?

No para siempre en la tierra:

sólo un poco aquí.

Aunque sea de jade se quiebra,

aunque sea oro se rompe,

aunque sea plumaje de quetzal se desgarrar.

No para siempre en la tierra:

Sólo un poco aquí.

b)

¿A dónde iremos

donde la muerte no existe?

Mas, ¿por eso viviré llorando?

Que tu corazón se enderece: aquí nadie vivirá para siempre.

Aun los príncipes a morir vinieron,

hay incineramiento de gente.


Que tu corazón se enderece:

aquí nadie vivirá para siempre.

León-Portilla, Miguel. (2000). *Quince poetas del mundo náhuatl*. México: Diana.

11.

Consideras relevante conocer de la conquista de México? Si  
Porque estás aprendiendo sobre la historia de México, sobre  
nuestra cultura, etc. Es muy importante ~~por~~ porque estás viendo, leyendo, sobre lo  
que pasó y que todavía nos afecta de ~~esta~~ <sup>cierta</sup> manera una de ellas  
La conquista de México - Tenochtitlan puede ser la lengua (idioma)  
La noche triste  
La llegada de Cortés  
El regalo que le dieron los mayas a Cortés que fue la Malinche  
La noche triste sigue siendo  
relevante porque en la actualidad <sup>Luz Helena Aguilar Canche</sup>  
sigue afectando como en las guerras  
porque mueren personas inocentes ~~o~~  
personas que luchan por su nación por su libertad.



12.

En el lugar del Freyle Bartolomé yo trataría de hablar con los nativos, ayudarles y transmitirles los conocimientos que yo tengo y trataría de convencerlos para que no me mataran.

En una situación así hoy en día yo seguiría con ese pensamiento de no engañar sino tratar de dialogar, hablar, conversar para convencer a los demás.

AW

13.

Atrapada en la oscura y macabra selva de Guatemala, no me quedó más que sentarme en la tierra húmeda de aquella selva a esperar la muerte puesto a que no conocía nada sobre mi alrededor. Me quedé dormida. Al despertar lo primero que veo es a un grupo de indígenas rodeándome y apuntándome con sus lanzas. Me llevan a su altar de sacrificio. Pense yo en ese entonces Soy más lista que ellos y les dije si me matais hoy, cuando el sol se eclipse saldrán espíritus malignos que se apoderarán de esta tierra y los matará uno por uno. Mas sin embargo si me dejais con vida y dejais que salga de aqui con vida sus Dioses los bendecirá con grandes riquezas.



Me gusta usar un <sup>cuanto</sup> ~~cuanto~~ <sup>o</sup> poder como hermana  
mucho <sup>mejor</sup> ~~mucho~~ <sup>bien</sup> ~~bien~~ <sup>en</sup> ~~en~~ <sup>brando</sup> ~~brando~~ <sup>esto</sup> ~~esto~~ <sup>impulsos</sup> ~~impulsos~~ a mi  
sigue <sup>que</sup> ~~que~~ <sup>me</sup> ~~me <sup>gusta</sup> ~~gusta~~ <sup>menor</sup> ~~menor~~  
nota que <sup>me</sup> ~~me~~ <sup>gusta</sup> ~~gusta~~ <sup>menor</sup> ~~menor~~~~

14.

## Conflicto de creencias y valores.

Algo que nos afecta hoy en día es lo de la minería tóxica nos quieren hacer lo que hizo fray Bartolome con los indios en el cuento del eclipse que los quiso engañar pero no lo pudo hacer porque ellos ya sabían que iba a ocurrir un eclipse ese mismo día y lo terminaron matando.

En los que nos afecta a nosotros es que nos quieren engañar con que no va a pasar nada y que todo estará bien y que habrá trabajo y todas esas cosas que en sí son una mentira porque nosotros sabemos que si la abren abran muchas consecuencias.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aurell, Jaime. (2006) “Hayden White y la naturaleza narrativa de la historia”. *Anuario filosófico*, 39.
- Ausubel, David. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Avitia, Antonio. (2008). “Historia, narrativa de ficción y ficcionalización de la historia en la educación”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 4.
- Badillo, Luis. (2011). “Planeaciones de clase para los aprendizajes auténticos en el nivel medio superior”. *Revista Eutopía*.
- Bados, Concepción. (2013). La minificción como herramienta didáctica en la adquisición de la competencia literaria. *El cuento en red*.
- Barragan, Laura. *La enseñanza de la historia desde la perspectiva de la investigación de acción*. Recuperado desde: [upd.mx/librospub/prijorac/invac/enshist.pdf](http://upd.mx/librospub/prijorac/invac/enshist.pdf)
- Barrera, Luis. (1994). “La narración mínima como estrategia pedagógica máxima. Perfiles educativos”. Instituto de investigaciones sobre la universidad y la educación. Recuperado desde: Redalyc.
- Benejam, Pilar & Pagés, Joan. (1997). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: Editorial Horsori.
- Berríos, Lorena. (2013) “Recepción de los textos clásicos grecolatinos en el aula: la minificción como alternativa didáctica”. Universidad de Barcelona.
- Bloch, Marc. (2004). *Introducción a la historia*. México: F.C.E.
- Brasca, Raúl. (2013). “De lo rotundo inapelable a la minuciosa ambigüedad: la microficción en el aula”. *El cuento en red*.
- Burke, Peter. (1996). *Formas de hacer historia*. España: Alianza Universidad.

- Cañal, P. y Porlan, R. (1987) “Investigando la realidad próxima: un modelo didáctico alternativo”. *Investigación y experiencias didácticas*. Universidad de Sevilla.
- Carretero, Mario & Limón, M. (1993) “Aportaciones de la psicología cognitiva y de la instrucción a la enseñanza de la historia y las ciencias sociales.”
- Díaz, Frida. (1998). “Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato”. *Perfiles Educativos*, núm. 82.
- Díaz, Ángel. (2006). “El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o disfraz de cambio?” *Perfiles educativos*, 28.
- Eagleton, Terry. (1998). *Introducción a la teoría literaria*. México: F.C.E.
- Eco, Umberto. *Obra abierta*. (1992). España: Editorial Planeta.
- \_\_\_\_\_. (1993). *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto literario*. España: Editorial Lumen
- Freire, Paulo. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Freire, Paulo. (1975). *Pedagogía del oprimido*.  
Recuperado desde:  
<http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>
- Gordana, Matić. (2007). *La minificción aplicada a la enseñanza de las literaturas hispánicas*. Facultad de Filosofía y Letras, Zagreb. 2007
- Granata, María Luisa & Barale, C. (2001) “Problemas epistemológicos en el conocimiento social e histórico. Sus implicaciones para la enseñanza Fundamentos en Humanidades.” Recuperado desde: Redalyc
- Jameson, Fredric. (1989) *La narrativa como acto socialmente simbólico*. España: Visor Distribuciones S. A.
- Koch, Dolores. (2000). “Retorno al micro-relato. Algunas consideraciones”. *El cuento en red*.

- Lagmanovich, David. (2009). "El microrrelato hispánico: algunas reiteraciones". *Revista Iberoamericana*, 9.
- Lamoneda, Mireya. (1998). "¿Cómo enseñamos historia en el nivel medio superior?" *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 3.
- Mastache, Anahí. (2007). *Formar personas competentes, Desarrollo de competencias, Tecnológicas y psicosociales*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Michelet, Jules. (2000). *Historia del satanismo y la brujería*.
- Morín, Edgar, Roger, Emilio & Motta, Raúl. (2006). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Pagés, Joan. (2004). "Miradas a la historia, enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores de historia".
- Pantoja, Josefina. (2003). "Enseñar a filosofar contando cuentos". *El cuento en red*.
- Paz, Octavio. (1956). *El arco y la lira*. Recuperado desde: [https://estrategiadidactica.files.wordpress.com/2012/09/paz-octavio\\_-el-arco-y-la-lira.pdf](https://estrategiadidactica.files.wordpress.com/2012/09/paz-octavio_-el-arco-y-la-lira.pdf)
- Pla, Sebastián. (2005). Aprender a pensar históricamente. *La escritura de la historia en el bachillerato*. México: Plaza y Valdés Editores.
- Ricoeur, Paul. (1999). *Historia y narrativa*. España: Paidós.
- \_\_\_\_\_. (2004). *Tiempo y narración I*. México: Paidós.
- Rojas, Violeta. *Breve manual (ampliado) para reconocer minucuentos*. Universidad Simón Bolívar. Editorial Equinoccio. Venezuela. 2009.
- Salazar, Julia. Narrar y aprender historia. (2006). México: UNAM.
- Sarlo, Beatriz. (1990). "Literatura e historia". *III Jornadas Nacionales del Comité*

- Sigal, Victoria. (1995) “Propuestas para el desarrollo de la didáctica de la historia”. *México perfiles educativos*, núm. 67.
- Tenorio, Mauricio. (2012). *Culturas y memorias. Manual para ser historiador. Una innovación teórica y práctica para reescribir el pasado y reinventar el presente*. México: Tusquets Editores.
- Tobón, Sergio; Pimienta, Julio & García, Juan. (2010). *Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias.*, México: Pearson Educación.
- Vilar, Mariano. (2011) “Teoría de la Historia e Historia de la Teoría Sobre La ficción de la narrativa de Hayden White”. *Revista Luthor*, 2.
- Vilar, Pierre. (1999). *Introducción al vocabulario del análisis histórico*. Barcelona: Editorial Crítica.
- White, Hayden. (1992). *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica*. España: Paidós.
- White, Hayden. (2014). *Metahistoria. La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Zavala, Lauro. (2006). “Breve y seductora: la minificción en la enseñanza de teoría literaria”. *Revista de la facultad de humanidades. Colombia*.
- \_\_\_\_\_. (2002). “El cuento ultracorto bajo el microscopio”. Universidad Autónoma Metropolitana. Recuperado desde: <http://revistadeliteratura.revistas.csic.es>.
- \_\_\_\_\_. (2004). *Cartografías del cuento y la minificcion*. España: Editorial Renacimiento.
- \_\_\_\_\_. (2000) “El auge de los estudios sobre minificción en México: canonización editorial, antológica, escolar y académica”. *El cuento en red*. Xochimilco:UAM

- \_\_\_\_\_. (2007). *La ficción posmoderna como espacio fronterizo, teoría y análisis de la narrativa en la literatura y en cine hispanoamericanos*. México: Centro de estudios lingüísticos y literarios.
- \_\_\_\_\_. (2000). *Seis problemas para la minificción, un género del tercer milenio: Brevidad, Diversidad, Complicidad, Fractalidad, Fugacidad, Virtualidad*. Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco, México. Cuento en red.
- \_\_\_\_\_. (2009). “Los estudios sobre minificción: una teoría literaria en lengua española. UAM Xochimilco, México.” *El cuento en red*.
- \_\_\_\_\_. (1995). *Teorías del cuento I: Teorías de los cuentistas*. México: UNAM/UAM
- \_\_\_\_\_. (2007). “De la teoría literaria a la ficción posmoderna”. *Revista Unisinos*, 43.